

جمهوری اسلامی افغانستان
وزارت معارف
ریاست عمومی تربیهٔ معلم

کتاب منابع ارزیابی خودی و تدریس تفکری بـــــــرای معلمان

برنامه آموزشی ششم داخل خدمت برای SMT ششم

نویسنده گان: دکتور ادنا میچل
و سوسن وردگ

سال: ۱۳۹۵ هــ ش

معرفی معلم

شماره هویت (تذکره)		ولایت	
شماره ثبت (راجستر)		ولسوالی	
شمارهٔ حساب بانکی		مکتب	
تلفن:		مضمونی که تدریس می‌کند	
وظیفه		صنف	

مشخصات فردی:

نام	
تخلص	
نام پدر	
نام پدرکلان	
جنسیت	
تاریخ تولد	
مقطع تحصیلی کامل‌شده	
مضمون تخصصی	
زبان مادری	
سایر مهارت‌های زبانی	
سکونت اصلی	
سکونت فعلی	

_______________________________ _______________________________

امضای معلّم   امضای سرمعلم

تاریخ: ___/_____/_______   تاریخ:___/_____/_______

بسم الله الرحمن الرحيم

پیشگفتار

بسم الله الرحمن الرحیم

این مواد درسی برای ادامهٔ پیشرفت کار معلمان و مدیرانی تدوین شده است که معیارها، قابلیت ها، مواد درسی و استراتیژی های نوین را به منظور بازنگری تعلیم وتربیهٔ ملت ما انکشاف داده اند.

همهٔ معلمانی که طی دههٔ گذشته در نیروی تدریسی ما حضور داشته‌اند، در این حرکتِ رو به جلو سهم داشته‌اند. معلمانی که تازه به حرفهٔ معلمی روی می‌آورند خود را در فضای مناسب برای انکشاف مهارت های مسلکی شان خواهند یافت.

هدف نهایی ما در برنامه های آموزش معلمان و تربیهٔ معلم البته این است که فضای آموزشی توان بخش و چالش طلبی ایجاد کنیم که بتواند نیاز همهٔ اطفال و جوانان را برآورده سازد. ما متعهدیم تا زمینهٔ شگوفایی استعداد های فکری، شخصیتی و اجتماعی همهٔ شاگردان را مساعد کنیم. ما می‌دانیم که شهروندان، رهبران و نیروهای اقتصادی و فرهنگی فردای افغانستان همین شاگردانی خواهند بود که در صنف های درسی ما حضور دارند. بنابرین، می‌خواهیم هر آن چیزی را که در توان داریم برای آنان انجام دهیم.

این کتاب آموزشی و کتابچهٔ تمرینی همراه آن مملو، از تمرین هایی هستند که معلمان را تشویق می کنند تا دربارهٔ طرز کار خویش فکر کرده، خود را ارزیابی و در روشنایی نتایجی که از ارزیابی خویشتن می‌گیرند و هم‌چنان در پرتو ارزیابی‌هایی که در همکاری های دونفره با معلمان دیگر انجام می‌دهند، استراتیژی‌های تدریسی خویش را اصلاح کنند.

این رویکرد جدید، با ارائهٔ ارزیابی منظم فعالیت های خود به صورت منظم و روزمره، مسؤولیت های بیشتر و بزرگتری بر عهدهٔ معلمان می‌گذارند. انتظار می رود این رویکرد ارقام و معلومات لازم برای ارزیابی های تلخیصی و مواد موردِ نیاز در دوسیهٔ تخصص را (که یکی از الزامات سیستم اعتباربخشی جدید است) فراهم کند.

به این ترتیب، ما کوه‌هایی را که در پیش رو داریم یکی یکی بالا خواهیم رفت و راه سختی را که در برابر مکاتب و معلمان افغانستان قرار دارند، طی خواهیم کرد. با این برنامه‌ها، که به نام INSET VI و SMT VI نام‌گذاری شده‌اند، ما در تلاشیم تا چنانچه به صورت سمبولیک در وقایهٔ این کتاب نیز آمده است، حداکثر کارآیی را به دست آوریم.

سوسن وردک

رئیس عمومی ریاست تربیهٔ معلم
و مشاور ارشد مقام وزارت معارف

فهـــــــرست مطالب

فصل اول

فصل دوم

فصل سوم

فصل چهارم

فصل پنجم

فصل ششم

فصل هفتم

فصل هشتم

فصل نهم

فصل دهم

فصل یازدهم

فصل دوازدهم

فصل سیزدهم

فصل چهاردهم

فصل پانزدهم

مرام و دیدگاه

معلمان هستهٔ تعلیم و تربیه‌اند. معلمان خوب بر زنده گی شاگردان خویش تأثیرگذاراند، و شوق آموختن را در شاگردان خویش بیدار می‌کنند و ابزارهای لازم برای موفقیت در بزرگ‌سالی را به ایشان اعطا می‌کنند. معلمان خوب روشنی راه آیندهٔ شاگران خویش می‌شوند، و به عنوان نمونه و مثالی شخصیتی و آموزش مادامُ العمر، جستجو، خلاقیت و احترام به دیگران به صورت نمادی از ارزش‌های اسلامی برای شاگردان خویش در می‌آیند. افغانستان، با تشویق استخدام، تقویت و نگه‌داری معلمان توانا و دلسوز، بر آیندهٔ جوانان خویش سرمایه‌گذاری کرده و به این طریق در پی ایجاد آیندهٔ برای ملت است که در آن اقتصاد توانا و ثمربخش، جامعهٔ امن و باثبات، فضای آگاهانه و مسؤولیت‌پذیری، و حکومت مبتنی بر قوانین اساسی و اسلامی بوده و ملت با خویش و با ملل دیگر به صلح زندگی کند.

تربیه معلمان باکفایت، تحصیل کرده، متخصص و آموزش‌دیده برای مکاتب افغانستان همیشه برای ما چالش بوده است. این هدفی است که می‌توان در ضمن حرکت به سوی آن، با استفاده از شاخص‌ها آن را بسنجیم؛ اما این راه هرگز نباید پایان‌یافته تلقی شود. بنابرین، آرمان ما این است که همیشه و در همه حال به اهمیت کارآمدی معلمان به عنوان محکی برای کیفیت معارف خویش توجه داشته باشیم.

منظور نظر ما تأکید بر آن دارد که برای حمایت از تربیه معلم و آموزش شاگردان میکانیزم‌هایی برپا شود که طبق آن در سطح کشور برنامه‌های قبل از خدمات ارائه شده، و انستیتوت‌های تربیه معلم و مراکز انکشاف ظرفیت معلمان تأسیس گردند؛ زنان تشویق شوند تا به مسلک معلمی در آیند؛ تعداد معلمان ورزیده افزایش یابند تا نیازمندی‌های حال و آینده برآورده شوند؛ با تمرکز بر روش‌های مدیریتی‌یی که از تقویت معلمان و روش‌های تدریس حمایت می‌کنند، رهبری تعلیمی به میان آید. با اجرای برنامه‌های آموزشی در–حال–خدمت برای معلمان و ایجاد فرصت‌های آموزش مسلکی مستمر، معلمان افغانستان پیشرفت کرده و در امور تعلیمی و تربیتی مسلکی خواهند شد. داشتن کادر تعلیمی نیرومند موجب بالا رفتن دست‌آوردهای آموزشی در صنف‌های درسی خواهد شد.

رهبری باکیفیت تعلیم و تربیه و مدیریت باکیفیت مکاتب عناصر کلیدی مورد نظر ما برای پیش‌رفت و بهبود آموزش آینده است. وجود رهبران تعلیمی آرمان‌گرا و چالش‌طلب هم برای ایجاد فضای تدریسی و آموزشی در سطح ملی لازم است، و هم برای رهبری روند تعیین و اجرای پالیسی‌ها در سطح کشور، ولایات، ولسوالی‌ها و مکاتب هر جامعه.

مطابق منظور که ما برای معارف آیندهٔ خویش داریم، برای ایجاد و ادامه پالیسی‌هایی که مواد و شرایط لازم را برای مکاتب مهیا می‌کنند، یعنی فضایی که در آن تدریس و آموزش رخ می‌دهد، به رهبری هوشمندانهٔ منابع انسانی، از جمله معلمان مرد و زن، نیاز است.

رسالت ریاست عمومی تربیه معلم آن است که با رهبری روند ایجاد کادر تعلیمی متشکل از معلمان تحصیل‌کرده، آموزش‌دیده، متعهد و چالش‌طلب، برای همهٔ مکاتب، صنف‌ها، اطفال، و جوانان افغانستان نیازهای فعلی و آیندهٔ تعلیم و تربیه کشور را برآورده سازد. رسالت ریاست عمومی تربیه معلم این است که اطمینان حاصل کند که کودکان و جوانان افغانستان به خوبی، و توسط معلمانی تدریس می‌شوند که عرض و عمق دانش‌شان در زمینهٔ که تدریس می‌کنند بالا است، و می‌دانند که دانش‌آموزان چگونه می‌آموزند و شرایط لازم برای آموختن‌شان چیست؛ معلمانی که مهارت‌های

پیداگوژیک کافی داشته باشند و بدانند که شاگردان درس‌ها را یاد می‌گیرند و این که چگونه باید تدریس کنند تا درس‌ها در حافظۀ شاگردان بماند، و آموزش برای آنان شوق‌انگیز شود، و بتوانند بین آنچه می‌آموزند و آنچه در زندگی روزمرۀ خویش تجربه می‌کنند رابطه برقرار کنند.

ریاست عمومی تربیه معلم با توجه به این که تعلیم و تربیه بنیاد جامعۀ مدنی است و قدرت و ثبات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه بر آن بنا می‌شود، آموزش در-جریان-خدمت و آموزش دادن به معلمانی که هم‌اکنون در استخدام سکتور معارف هستند را منظور خاطر و رسالت خویش قرار داده است و هم‌چنان در پی آن است که معلمان آینده، یعنی کسانی را که در انستیتیوت‌های تربیه معلم ثبت نام می‌کنند آموزش دهند. ریاست عمومی تربیه معلم، هم‌چنان، خویش را وقف بهبودبخشی مستمر معلمان مسلکی کرده است تا آن‌ها را به صورت مستمر پیش رفت دهد. منظور و هدف نهایی رسالت ما این است که با بهبود بخش تدریس و آموزش، به نسل های کنونی و آیندۀ افغانستان در همۀ جنبه های زندگی سود برسانیم.

یکی از گام های ما در راستای تحقق بخشیدن به این منظور و عملی کردن این رسالت، معیارهایی است که برای ارزیابی کارکرد معلمان وضع کرده و بر مبنای آن برای معلمان افغانستان قابلیت های تدریسی تعریف کرده ایم. این معیارها در ذیل آمده است.

معیار های ملی برای معلمان افغانستان

همهٔ معلمان باید در زمینه‌های زیر توانا بوده، استاندرد ها و معیارها آگاهانه و قابلیت های تدریسی لازم را در کار عملی خویش نشان دهند.

۱. آگاهی از چگونه گی رشد انسان، و مراحل و دوره‌های رشد کودکان و جوانان: آگاهی از این که این معلومات در هنگام برنامه‌ریزی تدریس و مدیریت درسی و آموزشی صنف برای معلمان چه اهمیتی دارند

۲. محتوای درسی مضون: معلم باید از مضمونی که تدریس می‌کند و ساختار و روش‌های تحقیق (این که انسان چگونه آن مضمون را یاد می‌گیرد) در آن رشته درک جامعی داشته باشد، و بداند که آن مضمون با رشته‌های دیگر چه ارتباطی دارد.

۳. عملی‌سازی دانش رشد کودک، و روش‌های آموزش: در هنگام تشریح و تدریس محتوای مضمون و مهارت‌هایی که در زمینهٔ آن مضمون به شاگردان یاد داده می‌شوند روش های آموزشی ودانش رشد کودک را تحقیق میبخشد.

۴. برنامه‌ریزی و تدریس انعطاف‌پذیر: معلم باید درک کند که حتا برنامه‌هایی که به بهترین روش ساخته می‌شوند هم ممکن است نیازمند تغییر باشند؛ باید درک کند که ممکن است گاهی شرایط متفاوت از آن چیزی باشد که انتظار می‌رفته است، و یا گاهی هم شرایط ناگهان تغییر کند، و در نتیجه معلم باید مهارت‌های لازم برای تغییر کردن نظر به تغییر شرایط صنف را داشته باشد.

۵. محیط آموزشی: معلم باید از اثرات محیط فزیکی و فضای روانی صنف آگاه باشد، تا بتواند فضای مثبتی برای آموزش و دست‌آوردهای آموزشی شاگردان خلق کند.

۶. معلم باید تفکر انتقادی، خلاقیت و سازنده‌گی را در میان شاگردان ترویج کرده به روش‌های فردی آموزش ارزش قایل شود. معلم باید آموزش فعالانه و سهیم‌سازی شاگردان در روند آموزش را درک و برای آموزش فعال و مشارکت فردی و گروهی شاگردان در روند آموزش برنامه‌ریزی کند.

و سرانجام، و مهم‌تر از همهٔ معیارهای بالا این که در برنامه‌های آموزشی باید به ارزش‌های اسلامی احترام گذاشته شود و اسلام باید به شاگردان تدریس شود.

خلاصه یی از قابلیت ها و موضوعات پیداگوژیک و ورزیده گیهای معلمان در افغانستان

بخش الف:

محتوای مضمون و توانایی‌های مربوط به نصاب آموزشی

آگاهی از محتوای مضمونی که تدریس می‌شود:

۱. آگاهی از ساختار مضمون تاریخچه آن.
۲. آگاهی از مفاهیم کلیدیی که در هستهٔ یی آن رشته قرار دارد
۳. آگاهی از این که موضوعات مضمون به کدام بخش آن رشته و کدام بخش‌های مشهور آن رشته مربوط می‌شود.
۴. آگاهی از تسلسل منطقی مفاهیم؛ از مفاهیم ساده گرفته تا مفاهیم پیچیده.

آگاهی از نصاب آموزشی:

۵. آگاهی از روابط عمودی و رابطه و تداوم مباحث از صنوف ابتدایی تا صنوف متوسطه.
۶. آگاهی از روابط افقی (یا جانبی) مضامین و آگاهی جامع از روابط بین مضامین مختلف نصاب تعلیمی صنفی که معلم در آن تدریس می کند.
۷. آگاهی از منابعی که مختص به مضمونش باشند، و از لحاظ سطح علمی برای صنفی که تدریس می کند مناسب بوده، مفاهیم را روشن کرده، و موضوعات آموخته‌شده را تقویت نموده و توسعه بخشند.
۸. آگاهی از روابط فرهنگی موضوع مضمون: اِعمال مفاهیم مضمون بر تاریخ، زنده گی، فرهنگ و انکشافات آیندهٔ افغانستان.

بخش ب:

توانایی‌های مرتبط به رشد کودکان و بزرگ‌سالان، و تئوری آموزش

معلم توانا مسایل آتی را درک می‌کند:

۱. مراحل رشد فزیکی، ادراکی، اجتماعی، هیجانی و اخلاقی در کودک و بزرگ‌سال.
۲. رشد به عنوان پدیده یی چندجانبه، که در افراد مختلف دارای مراحل و دوره‌های مختلفی است.
۳. رشد ادراکی و پیدایش هوش در طی رشد و پخته گی سیستم اعصاب.
۴. عوامل متعددی که بر هوش و آموزش اثر می‌گذارند، از جمله عوامل اجتماعی، فرهنگی و بیولوژیکی.
۵. اصول آموزش و تفاوت بین روش‌های فردی آموزش.
۶. ارزش‌ها و کاربردهای انگیزش مثبت.
۷. اهمیت مشارکت (اجتماعی)، و احترام به تنوع فرهنگی در اجتماع.
۸. اهمیت تساوی جنسیتی در محیط مکتب.
۹. ارزش خلاقیت و رویکرد شاگردمحوری در تدریس.

بخش ج:

سازمان‌دهی و مدیریت صنف به هدف تقویت تدریس و آموزش

معلم توانا:

۱. با توجه به نصاب درسی، برنامه‌های درسی روشن ولی انعطاف‌پذیری تهیه می‌کند.
۲. می‌داند که چگونه برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی کند.
۳. برای بازنگری درس و بهبود تدریس از خودارزیابی کار می‌گیرد.
۴. برای مدیریت صنف از تکنیک‌های کارآمد استفاده می‌کند.
۵. می‌داند که چگونه از وقت درسی شاگرد به صورت متمرکز و مفید استفاده کند و تمرکز و مفیدیت آن را نگه دارد.
۶. می‌داند که چگونه فضایی ایجاد کند که موجب تقویت آموزش شود.
۷. در تدریس به شاگردان روش‌های جستجومحور را عملی می‌کند.
۸. آموزش و پیشرفت شاگردان را سنجیده و هم‌چنین با استفاده از خودارزیابی میزان مؤثریت معلم را نیز ارزیابی می‌کند.
۹. استراتیژی‌های خودارزیابی را به شاگردان آموزش می‌دهد، تا شاگردان بتوانند در بارهٔ چگونه گی آموزش خویش فکر کرده و راه‌های تقویت تفکر و آموزش خویش را پیدا کنند.

بخش د:

استراتیژی‌های تدریسی معلمان توانای افغانستان

معلم توانا:

۱. از استراتیژی‌های آموزشی فعال استفاده می‌کند.
۲. در انجام کارهای صنفی از روش‌های گروهی، جوره‌یی و تیمی استفاده می‌کند.
۳. از مهارت‌های حل سؤال، روش‌های جستجو، و تفکر استفاده می‌کند.
۴. از استراتیژی‌های تدریسی متنوع و مختلف استفاده می‌کند.
۵. از مواد درسی متنوع و مناسب استفاده می‌کند.
۶. برای تقویت و روشن‌سازی موضوعات آموزشی از تکنولوژی استفاده می‌کند.
۷. درس‌ها را با موضوعات زنده گی روزمره، ارزش‌های دینی، و انکشافات بین‌المللی ربط می‌دهد.
۸. دست‌آوردهای آموزشی را به صورت منظم ارزیابی می‌کند تا درک کند که آیا شاگردان درس را می‌فهمند، و آیا پیشرفتی دارند یا نه؟

بخش ه:

رشد مسلکی، عمل مسلکی، و مشارکت اجتماعی

معلم توانا:

۱. خود را در زمینهٔ ادامهٔ رشد مسلکی خویش رهبری می‌کند.
۲. در تمرین‌های فکری سهم می‌گیرد.
۳. به عنوان فرد متخصص اخلاق‌مدارانه عمل می‌کند.
۴. در گفتگو با شاگردن، والدین شاگردان، و اعضای جامعه و در نوشتن چیزهایی که به آنان می‌نویسد، از مهارت‌های ارتباطی کارآمد استفاده می‌کند.
۵. آموخته‌های جدید خویش را با همکاران خویش در میان می‌نهد؛ و معلمان دیگر را در زمینهٔ رشدشان حمایت و تشویق می‌کند.
۶. با همکاران، خانواده‌ها و جوامع روابط کاری خوب برقرار کرده و رابطه کاری خویش را با آنان حفظ می‌کند.

مکلفیت های معلمان در قوانین معارف

(مصوب ۱۳۸۱- ۲۰۰۲)

۱. مسؤولیت‌های معلم در ساعات درسی:

مسؤولیت‌های یک معلم عبارت از ساعات درسی صنف یا صنف‌هایی است که طبق تقسیم‌اوقات به او واگذار شده است.

ماده یک‌صدوهفتم: در تعلیم و تربیهٔ ابتدایی، یعنی از صنف اول تا صنف سوم، معلم مسؤولیت تدریس همهٔ مضامین صنف را دارد.

مادهٔ یک‌صدوهشتم: در دورهٔ دوم تعلیم و تربیهٔ ابتدایی، یعنی از صنف چهارم تا صنف ششم، معلمانی که یک مضمون را تدریس می کنند، باید در هفته ۲۴ تا ۲۸ ساعت درس بدهند.

۲. مقررات حاضری معلمان

مادهٔ ۱۰۹: معلمان مکلف‌اند تا حداقل پانزده دقیقه زودتر از آغاز درس در مکتب حاضر باشند، و تا پایان ساعات درسی در مکتب حضور داشته باشند.

مادهٔ ۱۱۰: در هنگام ضرورت، معلمان باید، طبق هدایت ادارهٔ مکتب، ساعات درسی معلمان غیرحاضر را نیز پُر کنند.

مادهٔ ۱۱۱: معلمان نمی‌توانند بدون دلایل قطعی و یا بدون خبر دادن به مدیریت مکتب، مکتب را ترک کنند؛ اگر چنین کنند، باید طبق قوانین حاضری با وی رفتار شود.

مادهٔ ۱۱۲: معلمان باید بعد از پایان امتحانات نهایی برای پانزده روز در مکتب حاضر شده، نتایج و اطلاع‌نامه‌ها را آماده کرده، و نتایج را در اوراق سوانح شاگردان درج، اوراق امتحان را بازنگری و در جلسهٔ مشورتی نهایی معلمان شرکت کنند.

مادهٔ ۱۱۳: معلمان باید از پانزده روز قبل از شروع سال تعلیمی جدید در مکتب حاضر شده و به مدیریت مکتب در برگزاری امتحانات مشروطی و معذرتی کمک کنند.

مادهٔ ۱۱۴: معلمان، در طول رخصتی های تابستانی و زمستانی، به استثنای روزهایی که در مادهٔ یک‌صدودوازدهم و یک‌صدوسیزدهم گفته شد، رخصت‌اند.

مادهٔ ۱۱۵: معلمان می‌توانند، طبق قانون، برای ازدواج، مریضی و یا حج رخصت بگیرند.

۳. مسؤولیت‌های درسی

مادهٔ ۱۱۶: معلمان باید صنف‌ها را به اساس تقسیم اوقاتی که توسط ادارهٔ مکتب تهیه می‌شود تدریس کنند.

مادهٔ ۱۱۷: معلمان باید طبق محتوای برنامهٔ درسی (نصاب) تدریس کنند.

مادهٔ ۱۱۸: معلمان باید از مواد موجود در محیط به عنوان مواد ممد درسی حداکثر استفاده را بکنند.

مادهٔ ۱۱۹: برای مؤثریت تدریس و تکمیل شدن فهرست کتاب درسی، معلمان باید به‌موقع، و طبق برنامهٔ درسی و برنامهٔ مضمون خویش در نصاب درسی آماده گی گرفته و در اجرای برنامه‌ها متخصص بوده و طبق برنامه‌ها تدریس کنند.

مادۀ ۱۲۰: معلمان، باید تمام سعی خود را جهت استفاده از مواد ممد درسی به کار برده، و کاملاً آماده باشند تا مضمون خویش را طبق تقسیم‌اوقات درسی تدریس کنند.

مادۀ ۱۲۱: معلمان باید برنامه های درسی خویش را به رئیس بخش (دیپارتمنت) یا سرمعلم تحویل داده و امضاء و تاریخ تحویل آن را به عنوان تأیید بگیرند.

مادۀ ۱۲۲: معلمان هر مضمون باید به شاگردان خویش کارخانه گی داده و، با توجه به اشتباهات شاگردان، درس‌ها را به موقع تکرار کنند (کارخانه گی یک سوم کارهای صنفی را تشکیل می‌دهد).

مادۀ ۱۲۳: معلمان باید به تقویت شاگردان در زمینه‌ی توانایی های نوشتاری، گفتاری و فکری توجه ویژه یی داشته باشند.

مادۀ ۱۲۴: معلمان باید ارزیابی خودی را به شاگردان یاد داده و آن‌ها به ارزیابی خویشتن، مطالعۀ مستقلانه، و استفاده از کتابخانه را تشویق بکنند تا شاگردان بتوانند افکار، دانش و توانایی‌های خویش را بهبود بخشیده و فعالیت‌های آموزشی مناسبی را به راه اندازند.

مادۀ ۱۲۵: معلمان باید شاگردان مستعد را شناسایی کرده و به شاگردان ضعیف کمک بیشتری بکنند.

مادۀ ۱۲۶: معلمان باید با تمجید و حمایت از هر گونه فعالیت ابتکاری‌یی که شاگردان انجام می‌دهند، در صنف فضایی، دوستانه‌یی به میان آرند؛ فضایی که برای شاگردان پُر از دوستی، همکاری، احترام متقابل باشد.

مادۀ ۱۲۷: معلمان باید برای بالا بردن ظرفیت شاگردان خویش، روش‌های تدریسی جدیدی را انتخاب کنند.

مادۀ ۱۲۸: معلمان باید در تشریح درس‌ها و برنامه‌های درسی خویش، همۀ تفاوت‌های فردی موجود بین شاگردان را در نظر گیرند.

مادۀ ۱۲۹: درسی که به شاگردان داده می‌شود باید برای آنان حیاتی بوده و با زندگی روزانۀ شان ارتباط داشته باشد.

مادۀ ۱۳۰: معلمان باید با نوشتن عنوان، شمارۀ صفحه، کار خانه گی، و شمار شاگردان حاضر در صنف در کتاب ترقی تعلیم محتوای درس را ثبت کرده و تعداد شاگردان غیرحاضر در صنف را گزارش دهند.

۴. مسؤولیت‌های دوران امتحان

مادۀ ۱۳۱: معلم باید اوراق امتحان تحریری شاگردان را به دقت خوانده و هر کدام از سؤالات را در ورق امتحان نشانی کنند. نمرۀ مجموعی باید با کلمه و در بالای ورق امتحان نوشته شده و به دست معلم امضاء شود.

مادۀ ۱۳۲: سؤالات امتحان باید قابلِ‌فهم بوده و در سه سطح آسان، متوسط و مشکل و طبق سطح فهم شاگردان تهیه شده باشند.

مادۀ ۱۳۳: ممتحن باید در هنگام گرفتن ورق امتحان از شاگرد بررسی کند که آیا بخش‌های مختلف ورق درست هستند یا نه.

مادۀ ۱۳۴: ممتحن باید حاضری شاگردان را گرفته و شاگردان غیرحاضر را در ورق نمرات نشانی کند، تا اطمینان حاصل شود که شمار اوراق امتحان با شمار شاگردان حاضر در امتحان برابر هستند.

مادۀ ۱۳۵: ممیز باید در طول امتحان مسؤولیت خویش را به خوبی انجام داده و با ممتحن همکاری کند.

مادهٔ ۱۳۶: معلم باید با گروهی که مؤظف به جمع‌آوری کتب درسی شده‌اند همکاری کند.

مادهٔ ۱۳۷: معلمان باید پارچهٔ امتحان شاگردان را به صورت روزانه نمره داده و طبق مقرارت و قوانین امتحان به ادارهٔ مکتب تحویل دهند.

ماده ۱۳۸: معلمان باید محرمانه بودن سوالات و نتایج امتحان را حفظ کنند و هرگز دست به افشای سؤالات امتحان نزنند.

۵. محدودهٔ مسؤولیت‌های معلمان

مادهٔ ۱۳۹: معلمان باید همواره، طبق قوانین، از دستورات اداره و ناظران مکتب پیروی کنند.

مادهٔ ۱۴۰: معلمان باید در جلساتی که مرتبط به امور آموزشی مکتب هستند شرکت فعالانه داشته و پیش‌نهادهای مؤثری به ادارهٔ مکتب ارائه کنند.

مادهٔ ۱۴۱: لازم است تا معلمان قوانین و مقررات معارف، شیوهٔ برنامه‌ریزی درس‌ها، و شیوه‌های تدریس نصاب اساسی و مضامین ویژه را بفهمند.

مادهٔ ۱۴۲: معلمان مسؤول اند تا در زمینه‌ی جلوگیری از موانعی که ممکن است موجب مزاحمت برای درس‌ها شوند، با ادارهٔ مکتب کمک کنند.

مادهٔ ۱۴۳: معلمان باید در انجام وظایفی؛ مانند: مدیریت امور روزانه، مدیریت صنف، بررسی امتحانات، علامت‌زنی اوراق حاضری ساعتوار، تماس گرفتن با والدین شاگردان و سایر مسایلی که توسط سرمعلم تعیین می‌شوند مشارکت کرده و نتایج آن را به ادارهٔ مکتب گزارش دهند.

مادهٔ ۱۴۴: معلمان، طبق راهنمایی‌های ادارهٔ مکتب، برای بالا بردن ظرفیت مسلکی و علمی خویش، باید در کنفرانس‌ها و سیمینارهایی که توسط وزارت معارف دایر می‌شوند شرکت کنند.

مادهٔ ۱۴۵: معلمان، باید برای درک بهتر مشکلات شاگردان و آگاهی از والدین و خانوادهٔ ایشان، از طریق ادارهٔ مکتب، با خانواده‌ها و جامعه ارتباط خوبی برقرار کنند.

مادهٔ ۱۴۶: معلمانی که در جریان سال تعلیمی منتقل می‌شوند، باید برنامه‌های درسی و کتاب ثبت نمرات را به ادارهٔ مکتب تحویل دهند؛ اگر در کتاب ثبت نمرات دست‌خورده گی وجود داشته باشد، آن دست‌خورده گی باید یادداشت شده و در حین اصلاح به دست مسؤولان اداره امضاء گردند.

مادهٔ ۱۴۷: معلمان باید در راستای حل مشکلات تعلیمی و اداری دستورات را که از مقامات بالاتر ادارهٔ مکتب صادر می‌شوند اجرا کنند.

اخلاق مسلکی یا تهذیب معلمان

و جایب معلمان

مرور کلّی:

معلم مسلکی در تلاش است تا فضای آموزشی را طوری ایجاد کند که استعداد شاگردان را پرورش بدهد.
معلم مسلکی کارهای خویش را وظیفه‌شناسانه انجام می‌دهد، تا الگویی از معیارهای اخلاقی باشد.
معلم مسلکی می‌پذیرد که هر کودکی حق دارد تا به دور از ترس، و به دور از تبعیض و در صنفی آموزش ببیند که در آن به تفاوت‌های فردی، بدون در نظر داشت قومیت، جنسیت، وضعیت اجتماعی، زبان، مذهب، و توانایی‌ها یا ناتوانایی‌های خاص افراد، احترام گذاشته می‌شود.

اصل اول- رفتار اخلاقی در برابر شاگردان:

معلم مسلکی می‌پذیرد که مسؤولیت دارد تا به شاگردان ویژه گی‌های شخصیتی مطابق به اسلام را بیاموزاند، و آنان را با ویژه‌گی‌هایی به بار آورد که به آن‌ها در ارزیابی پیامدها و پذیرش مسؤولیت‌های ناشی از رفتار و انتخاب‌های شان کمک کند. به علاوه، ما معتقدیم که همهٔ معلمان مکلف‌اند تا خصلت‌های مدنی؛ مانند: امانت‌داری، پشتِ‌کار، مسؤولیت‌پذیری، تعاون، وظیفه‌شناسی، صداقت، و احترام به قانون، احترام به حیات انسانی، و احترام به دیگران و به خویشتن را در شاگردان پرورش دهند.

معلم مسلکی، با درک این که مردم به مقام وی باور کرده‌اند، موفقیت شاگردان را نه تنها با تحقق توانایی‌های بالقوه‌ی‌شان؛ بلکه هم‌چنان با توجه به این که شاگردان شهروندان جامعهٔ بزرگ‌تر، یعنی جمهوری اسلامی افغانستان هستند، می‌سنجند.

۱. معلم مسلکی با همهٔ شاگردان با عدالت و ملاحظه رفتار کرده، و در پی آن است تا مشکلات آنان، از جمله مسایل انضباطی‌شان را، به اساس قانون و سیاست مکتب حل کند.
۲. معلم مسلکی شاگردان خویش را عمداً در معرض اهانت، تمسخر، یا شرمنده گی در برابر بزرگ‌سالان یا هم‌صنفان‌شان قرار نمی‌دهند.
۳. معلم مسلکی اطلاعات محرمانهٔ شاگردان و خانوادهٔ شاگردان را افشا نمی‌کند؛ مگر این که قانون چنان حکم کرده باشد.
۴. معلم مسلکی برای حفظ شاگردان از حوادثی که برای آموزش، سلامتی و یا مصؤونیت شاگردان مضر است، تلاش سازنده یی در پیش می‌گیرد.
۵. معلم مسلکی می‌کوشد تا ارقام و حقایق را بدون تحریف، جانب‌داری، و یا پیش‌داوری شخصی عرضه کند.

اصل دوم: رفتار اخلاقی در زمینهٔ اعمال و کارکردها:

معلم مسلکی مسؤولیت و پاسخ‌گویی در زمینهٔ کارکرد خویش را پذیرفته، و همواره سعی می‌کند تا توانایی‌های خویش را تثبیت کرده و بهبود بخشد.

مدرس مسلکی سعی می‌کند تا با احترام و پیروی از قانون، و پابندی به صداقت فردی، حرمت مسلک خویش را نگه دارد.

۱. معلم مسلکی در درخواست، پذیرش و یا انتصاب مناسب مسلکی بر مبنای توانایی‌های مسلکی عمل کرده، و به شروط و قرارهای قرارداد پابندی می‌کنند.
۲. معلم مسلکی سلامت روانی، استقامت فزیکی و ملاحظات اجتماعی لازم برای انجام وظایف مسلکی خویش را در خود تقویت می‌کند.
۳. معلم مسلکی رشد مسلکی خویش را ادامه می‌دهد.
۴. معلم مسلکی به سیاست‌های مکتوب مکتب و قوانین و مقررات نافذه‌یی که با مقررات اخلاقی تناقض نداشته باشند، پابند می‌ماند.
۵. معلم مسلکی پالیسی‌های رسمی مکتب یا سازمان تعلیمی خویش را از روی عمد تعبیر غلط نکرده، و آن دیدگاه‌ها را به صراحت از نظریات خویش عاری نگه می‌دارد.
۶. معلم مسلکی با صداقت مسؤولیت همهٔ هزینه‌هایی را که به دوش او هستند، می‌پذیرد.
۷. معلم مسلکی از اختیارات اداری یا مسلکی خویش برای منافع شخصی یا گروهی خویش استفاده نمی‌کند.

اصل سوم- رفتار اخلاقی در برابر همکاران:

مدرس مسلکی، به هدف مراودهٔ اخلاقی با همکاران خویش، در برابر همهٔ اعضای این مسلک رفتاری عادلانه و برابرانه در پیش می‌گیرد.

۱. معلم مسلکی اطلاعات محرمانهٔ همکاران خویش را افشاء نمی‌کند؛ مگر به دستور قانون.
۲. معلم مسلکی عمداً در برابر همکاران خویش و یا نظام مکتب اظهارات نادرست نمی‌کند.
۳. معلم مسلکی در آزادی انتخاب همکاران خویش دخالت نکرده، و تلاش می‌کند تا از میزان اجباری که معلمان را وادار به حمایت از رفتارها و ایدیولوژی‌های ناقض صداقت مسلکی می‌کند، بکاهد.

اصل چهارم: رفتار اخلاقی در برابر والدین شاگردان و اعضای جامعه:

معلم مسلکی به حفاظت از حق حاکمیت مردم بر نظام تعلیم و تربیه و کنترول سکتور خصوصی بر تعلیم و تربیه خصوصی متعهد است.

معلم مسلکی می‌داند که هدف مشترک خانواده‌ها، اعضای جامعه و رهبران جامعه، از جمله شوراها و رهبران مذهبی، و هم‌چنان مدرسان، به شمول رئیس معارف ولایت و مدیر معارف ولسوالی، تعلیم و تربیه باکیفیت است و تلاش همکارانه میان این گروه‌ها برای دست‌یابی به آن هدف حیاتی است.

۱. معلم مسلکی همواره تلاش می‌کند تا همهٔ معلوماتی را که باید به والدین شاگردان داده شود، و آگاهی والدین از آن‌ها به نفع شاگرد است، به والدین شاگردان عرضه کند.
۲. معلم مسلکی سعی می‌کند تا ارزش‌ها و سنت‌های فرهنگ‌های مختلف حاضر در جامعه و صنف خویش را فهمیده و مورد احترام قرار دهد.
۳. معلم مسلکی در روابط مکتب- جامعه نقشی مثبت و فعالانهٔ از خود به نمایش می‌گذارد.

فصل اول

معرفی

ارزیابی خودی معلم و تدریس متفکرانه چیست؟

مدیران مکاتب در این ارزیابی چه نقشی دارند؟

مبادی و مقدمه

مرور کلی:

این چارچوب به معلمان و مدیران، سیستم جامعی برای ارزیابی، مورد بحث قرار دادن و بهبودبخشی به کار عملی در صنف عرضه می‌کند. این چارچوب ترکیبی از یافته‌های یک نهاد تحقیقی بزرگ است که در بارۀ طرح مواد درسی و مُدل‌های کارآیی معلم تحقیق می‌کند. این چارچوب ابزاری کاملی است که معلمان می‌توانند از آن برای خودارزیابی استفاده کنند و مدیران می‌توانند آن را برای نظارت– مشاهدۀ عملی کار معلمان استفاده نماید.

هدف نهایی این چارچوب ایجاد زبان مشترکی است که بتوان با آن در بارۀ بنیادهای تدریس باکیفیت و چگونه گی بهبود بخشی کار عملی در صنف گفتگو کرد. این چارچوب امکان می‌دهد تا نُه بُعد تدریس را مبنای ارزیابی‌های خویش قرار دهیم؛ همچنان، این چارچوب برای هر کدام از ابعاد نُه‌گانۀ تدریس مجموعه یی از رفتارهای تدریسی مشخص و محسوس معرفی می‌کند. هر کدام از این رفتارها را می‌توان با استفاده از معیارهایی که قبل از هر سؤال آمده‌اند، به صورت کیفی ارزیابی کرده و سنجش کنیم.

به علاوه، این چارچوب امکان می‌دهد تا در بارۀ هر کدام از ابعاد نُه‌گانه تدریس یادداشت و تبصره نوشته، و زمینه را برای ارزیابی یی عمیق‌تر و موشگافانه‌تر مهیا کنیم. این کتاب، و کتاب کوچک‌تر دیگری که همراه آن است، برای این طرح شده است که معلمان آن‌ها را هم‌زمان با بهبودبخشی مهارت‌های تدریسی خویش استفاده کنند؛ با این حال، این کتاب‌ها برای سرمعلمان هم قابل درک هستند، و سرمعلمان مسؤولیت دارند تا در فرصت خویش بخشی از آن را مرور کنند. بسیاری از تمرین‌ها طوری تهیه شده‌اند که بهتر است همراه با یک معلم همکار، یا مربی، یا یک گروه مطالعاتی، و– یا سرمعلم یا مدیر و رئیس بخش (دیپارتمنت) مورد گفتگو قرار گیرند.

طرح و ارائۀ درس: هستۀ این کتاب را مُدلی برای "شکل‌دهی به دانش" تشکیل می‌دهد. این مُدل نتیجۀ بهترین تحقیقاتی است که در بارۀ شیوۀ طرح درس‌ها انجام شده‌اند.

آماده سازی شاگردان برای آموزش موضوع جدید
(تا شاگردان پیش بینی کنند که با چه چیزی روبرو خواهند شد)

عمیق سازی دانش جدید	آموختۀ جدید	کمک به شاگرد تا به آنچه آموخته فکر کند
(تمرین)	تشریح	(و از آن لذت ببرد)
آموختۀ جدید	(دانش)	تفکر دربارۀ آموختۀ جدید

اِعمال دانش جدید
(کاربرد دانش)

در آموزش تخصصی عوامل مختلفی نقش دارند؛ از جمله: تفکر، تمرین، همکاری، و خودارزیابی. با این همه، برای آموزش تخصصی کمتر فعالیتی به اندازه تفکر در بارهٔ طرز کار سودمند است. ما آن قدر که از تفکر در بارهٔ طرز کار خویش یاد می‌گیریم، از تجربه هم یاد نمی‌گیریم. در بارهٔ تدریس، گفتهٔ مشهوری است که می‌گوید: "شاید یک معلم سی سال درس داده باشد؛ ولی یک درس را سی بار تکرار کرده باشد." معلمان افغانستانی باید برای بهبود آموزش و تدریس در صنف درسی، در بارهٔ آن‌چه تدریس می‌کنند، در بارهٔ این که چرا تدریس می‌کنند، و در بارهٔ این که چگونه تدریس می‌کنند فکر کنند. معلمان باید حتا از چنین تفکری قدمی پیش‌تر نهاده، و آن‌چه را در بارهٔ تدریس خویش فکر می‌کند ثبت کرده و برای بهبود بخشیدن به تدریس خویش برنامهٔ بسازند تا بعداً بتوانند به عقب نگاه کرده و با ارزیابی خویشتن میزان رشد خویش را بسنجند.

این مواد درسی، با معرفی و شرح فلسفهٔ تدریس متفکرانه، معلم را وادار به ارزیابی خویشتن کرده و به مدیر می‌فهماند که چرا و به چه دلیلی ارزیابی خودی به اندازهٔ ارزیابی مدیر اهمیت دارد. خودارزیابی معلم و مسؤولیت‌های مدیر در قبال ارزیابی معلم دست در دست هم داده تدریس و آموزش در صنف درسی را بهبود می‌بخشند. مدیر هم باید در روند حمایت و راهنمایی معلم به سوی رشد مسلکی نقش داشته باشد. کمی بعد، این موضوع را به تفصیل شرح خواهیم داد.

درک تفکر منتقدانه:

در تدریس، تفکر در بارهٔ خویشتن از زمان جان دیوی، فیلسوف امریکایی و یکی از روانشناسان پیرو مکتب "پیشرفت‌گرایی"، در اوایل قرن بیستم شروع شد. نظریات و روش‌هایی که جان دیوی در بارهٔ تدریس در مکاتب توصیه می‌کرد، منظر تعلیم و تربیه را در سراسر جهان تغییر داد. دیوی (در سال ۱۹۳۰)، اظهار داشت که تفکر با یک معما آغاز می‌شود. معلمان کارآمد درس خویش را با معما پایان می‌دهند تا به این ترتیب، شاگردان با رویارویی با آن معما، در پی گردآوری معلومات رفته، مسئله را بررسی کرده، دانش نو گرد آورده، و به نتیجهٔ عاقلانه و دقیق برسند. همین تفکر عمدی است که چیزهای جدیدی به شاگردان می‌آموزاند. جان دیوی، این روش را روش علمی تفکر آگاهانه در بارهٔ مسایل روزمره عنوان کرده و تدریس و آموزش در صنف را نیز از جملهٔ آن می‌دانست.

معلمان، همواره توضیح داده‌اند که فکر نکردن در بارهٔ تصمیم‌های تدریسی منجر به تدریسی تقلیدی و غیرواقعی می‌شود و از سوی دیگر، فکر کردن در بارهٔ آن موجب می‌شود تدریس شکل عامدانه و آگاهانه به خود گیرد. معلمان، پیش از آن که وارد مسلک معلمی شوند، شانزده سال تمام شاگرد بوده اند و "شاگردی نظارت‌های" معلم خویش را کرده‌اند؛ بنابرین، با مشاهده تدریس دیگران، اندیشه ابتدایی یی در بارهٔ چیستی تدریس دارند. ممکن است بدانند که معلمان فلان کار را می‌کنند؛ ولی از دلیل آن کار هرگز اطلاعی ندارند. عده‌یی دیگری از محققان اصرار بر این دارند که عقیدهٔ معلمان در بارهٔ کار صنفی‌شان اهمیت بسیاری دارد؛ مفهوم و روش "تدریس متفکرانه" از همین نشئت می‌گیرد.

تدریس متفکرانه - راه نوی برای تفکر؛ راهی که ریشه‌های آن به ادوار باستان بر می‌گردد

معلمان خوب می‌دانند که چه زمانی باید زود تصمیم بگیرند، و چه زمانی باید صبر کنند و به تفکر بپردازند.

معلمان روزانه با انتخاب‌های بی‌شماری روبرو می‌شوند: این که را صنف چگونه سازمان‌دهی کنند، این که رفتار شاگردان را چه تعبیر نمایند، این که چگونه از اتلاف ساعت درسی جلوگیری به عمل آید، و همین‌طور انتخاب‌هایی دیگر. بسیاری از این انتخاب‌ها، مربوط به اموری چنان روزمره می‌شوند که ممکن است معلمان به صورت خودکار برای آن‌ها دست به

انتخاب بزنند. بعضی از انتخاب‌های دیگر را معلمان در شرایط بسیار نوسانی انجام می‌دهند؛ یعنی، وقتی حادثه یی رخ می‌دهد، معلم فوراً دست به بررسی آن زده و به یاد می‌آورد که در گذشته در شرایطی مشابه چه می‌کرده است. با این حال، در امر تدریس هم انتخاب‌هایی پیش می‌آیند که مربوط به اموری سخت مهم و جدی هستند؛ اموری که اگر به آن‌ها رسیدگی نشود، اغلب پیچیده‌تر و سخت‌تر می‌شوند. برای انجام چنین انتخاب‌هایی به تفکری از نوعی دیگر نیاز است. انتخاب‌های سخت معلمان را وارد تفکرات پیچیده‌ای می کنند – تفکر در بارهٔ خویشتن از همین نوع است.

معلمان متخصص تفکر خویش را طوری بسط می‌دهند که بتواند پاسخ‌گوی حادثه یا شرایط خاصی باشد. یکی از ویژه گی‌های چنین معلمان این است که این معلمان دارای توانایی تصمیم‌گیری هستند و این توانایی به ایشان امکان می‌دهد تا بهترین روش‌ها را شناسایی کرده و روش‌هایی را در پیش گیرند که مناسب به شرایط غیر مترقبه باشند، و به این ترتیب بتوانند از عمل نامطلوب دست نگه دارند. معلمان بزرگ، به دلیل این که توانایی تفکر را دارند، هم می‌دانند که چه کار باید بکنند، و هم می‌دانند که چرا باید آن کار را بکنند. تحقیق، نقش تفکر را در رشد مسلکی معلم تثبیت می کند. تمایل به تفکر – و آگاهی بر این که چه زمانی باید دست از عمل برداشت و به تفکر نشست– باید بخشی از کارهای همیشه گی و بایستهٔ معلم باشد. چگونه می‌توان این عادت را در ذهن خود رشد داد؟

این بسته آموزشی، برای معلمان متفکر طرح شده است و در هنگام ارزیابی خودی به معلمان کمک می کند. این بسته هم برای معلمان تازه‌کار است، هم برای معلمان ورزیده (باتجربه). مهم است تا سرمعلمان و مدیران مکاتب و رؤسای بخش‌ها (دیپارتمنت‌ها) بدانند که تنها شخصیت و آموزش نیست که بر کارکرد معلم تأثیر می‌گذارند؛ بلکه تجربه هم عامل بسیار مهمی است. به معلم تازه‌کاری که در سال اول یا دوم معلمی خویش قرار دارد، و حتا به معلمان ورزیده یی که به تازه گی به یک مکتب آمده‌اند، باید توجه خاصی داشت؛ وگرنه، ممکن نتوانند آغاز موفقانه یی داشته باشند و در این مکتب تجربه خوبی را از سر بگذرانند. همکاری‌های تخصصی با معلمان نو از طریق برنامه‌هایی با عنوان "آشناسازی" انجام می‌گیرند که باید بسیار به دقت طراحی شده باشند. این برنامه‌ها، برنامه‌هایی است که به دست مدیران و سایر کارمندان مکتب، و احتمالاً با همکاری و راهنمایی مدیریت معارف ولسوالی، ریاست معارف ولایت، و یا ریاست تربیه معلم، طراحی می‌شوند و از طریق برنامه‌هایی؛ مانند: هم‌سوسازی، مربّی‌گری، مشاوره، و تعیین معلمان همکار، و یا هم با کمک مواد مربوط به پالیسی مکتب به معلمان جدید کمک می کنند. همهٔ این برنامه‌ها به این هدف است که معلمان نو به انواع مختلفی از معلومات حمایتی، پیش‌نهادها و حتا برنامه‌های نظارتی مشترک دست‌رسی داشته باشند.

<u>برنامه‌های ابتدایی برای معلمان نو:</u> توانایی‌های معلمان جدید در زمینهٔ تفکر به خویشتن و ارزیابی خودی، و در زمینهٔ استفاده از بسته‌های ابزار درسی متفاوت است؛ با این همه، احتمالاً درک معلم جدید به اندازهٔ درک معلمان کهنه‌کار عمیق نخواهند بود. این دلیل دیگری است بر اهمیت تلاش برای کاستن از میزان انزوای معلمان در امور تدریسی، و مهیا کردن زمینه همکاری و کار دونفره بین معلمان جدید و کهنه‌کار. معلمان جدید نباید برای کسب مشورت و معلومات به معلمان جدید دیگر تکیه کنند. روند آشناسازی باید زمینه یی باشد برای این که معلمان جدید فرهنگ، سنت‌ها و روش‌های اداری مکتب را از طریق کسی از درون خود مکتب بشناسد. به علاوه، آموزش و مشوره صحنهٔ است دوسویه، که در آن معلمان کهنه‌کار و قدیمی هم از معلمان جدید، که هرچند تجربه ندارند ولی تحصیلات خویش را به تازه گی به پایان رسانده‌اند، مطالب علمی جدیدی می‌آموزند.

به معلم نباید گفت که این کار را باید- نباید این‌طوری انجام داد؛ چون "ما همیشه همین‌طوری انجامش می‌داده‌ایم" یا چون "ما هیچ‌وقت چنین نکرده‌ایم!". سرمعلمان باید همواره مراقب معلمان جدید باشند، تا اطمینان بیابند که برنامهٔ آشناسازی به خوبی پیش می‌رود، و تا مدتی طولانی، حتا تا پس از پایان سال اول، ادامه می‌یابد؛ نه این که تا پایان هفته دوم به پایان برسد. سرمعلم باید از معلمان جدید مراقبت و محافظت کند، تا مبادا معلمان باتجربه و "سابقه‌دار" مسلط برای معلمان نو نمونه شوند، و معلمان روش‌های قدیمی و کهنه معلمان کهنه‌کار را گرفته و روش‌های جدید و علمی خودشان را فراموش کنند. این یکی از فلسفه‌های این بستهٔ آموزشی معلمان است -- آماده‌سازی معلمان نو، برای گام نهادن به جهت درست، با توانایی و با احتااط. هم‌چنان، این بسته برای آن است تا معلمان کهنه‌کار و ورزیده را به تفکر به خویشتن وا دارد؛ تا آن‌ها هم در بارهٔ چگونه‌گی تدریس خویش و چگونه‌گی بهبود بخشی شاگردان فکر کنند، و به این ترتیب با اشتیاق و توانایی‌های نو به پیش رفته و از علوم جدید آگاه شوند.

ارزیابی خودی معلمان چیست؟ خودارزیابی معلمان، آموزگار را تشویق به بررسی فعالیت‌های تدریسی خودشان کرده و می‌پذیرد که هدف اصلی معلم از انجام این ارزیابی فهم و بهبودبخشی کارکرد خودشان است. به عبارت ساده‌تر، خودارزیابی روندی است که در آن معلم، به تنهایی یا با مدد همکاران خویش، و با استفاده از روش‌هایی که خودش انتخاب می‌کند، و با اِعمال معیارهایی که هرچند اصولاً در چارچوب مسلکی ایجاد شده‌اند ولی در نهایت توسط خود او انتخاب و تعریف می‌شوند، تدریس خویش را در زمینه‌های مشخص؛ امتحان کند.

ما در عنوان این دورهٔ آموزشی عبارت "بسته‌ی ابزار" را عمداً به کار برده‌ایم. با این دلیل که بسته‌های ابزار معمولاً حاوی موادی (اشیاء- ابزارهایی) هستند که برای انجام کارهای مشخصی به درد می‌خورند. ما این بستهٔ ابزار را به سان چیزی می‌بینیم که می‌توان آن را توسعه داد، طبق نیاز یا خواست خویش فقط بخشی از آن را به کار برد، اصلاح کرد، و یا بستهٔ به شرایط معلمان، همکاران و یا تیم مکتب آن را به شیوه یی که برای درک و بهبودبخشی کارکردها مفید هستند به کار برد.

همهٔ معلمان خودارزیابی می‌کنند؛ هرچند که بعضی‌ها به صورت ناخودآگاه و غیر رسمی این کار را می‌کنند. رویکردهای نظام‌مند تحلیل آنچه در صنف اتفاق می‌افتند برای تفکر گاه‌وبیگاه معلمان مفید اند. احتمال این که رویکردی که ما در اینجا در نظر داریم به پخته‌سازی اندیشه ها و بهبودبخشی کارکردها منجر شود، بسیار بیشتر است.

خودارزیابی معلمان متمرکز بر عملکرد شخصی است، و می‌پذیرد که هدف اصلی معلمان از دست‌یازی به رشد مسلکی از مسؤولیت‌های تدریسی خودشان، از تجربه‌یی که از آموزگاری دارند، از نیاز خودشان در راستای درک تجربیات تدریسی روزمرهٔ خویش و تلاشی که برای فهم آن تجربیات دارند سرچشمه می‌گیرد. با توجه به این مسایل، که نقطهٔ تمرکز خودارزیابی به شمار می‌آیند، روشن می‌شود که معلم در قلب روند خودارزیابی قرار دارد. در خودارزیابی معلم خود مسؤول آزمایش و بهبودبخشی عملکرد خودش می‌شود. این معلم است که تفسیرهای متفاوت را جمع‌آوری کرده و معلوماتی را که از عملکرد شخصی خویش دارد مورد داوری قرار می‌دهد. این معلم است که ماهیت فعالیت‌هایی را که باید در راستای رشد مسلکی خویش در پیش گیرد تعیین می‌کند.

اغلب ارزیابی‌هایی که در صنف درسی صورت می‌گیرند، از جملهٔ خودارزیابی‌ها به حساب نمی‌آیند؛ چون تمرکز این ارزیابی‌ها مشخصاً بر معلم و آنچه معلم می‌خواهد در بارهٔ روند تدریس بیاموزد نیست. اغلب، این ارزیابی‌ها توسط کسانی از خارج از صنف صورت می‌گیرند؛ کسانی که از شاگردان صنفی که معلم در آن تدریس می‌کند، و از نیازها و تجربیات

اخیر آن شاگردان آگاهی چندانی ندارند. تمرکز این ارزیابی‌ها بر شاگردان، رفتارها و باورهای جاری در صنف، و جنبه‌های مشخصی از رفتار معلم است. هدف چنین ارزیابی‌هایی معمولاً منتقدانه است، نه سازنده و به گونه یی که در آن اولویت‌های برآمده از خودارزیابی‌های معلم در نظر گرفته شده باشد.

خودارزیابی معلم روند تکوینی است، نه نهایی. اکنون معنای این دو اصطلاح را همهٔ معلمان افغانستانی می‌دانند. ارزیابی تلخیصی برای داوری در بارهٔ کارکرد معلم است، و نتیجهٔ آن به دوسیه سوانح معلمین می‌رود تا بر اساس آن در بارهٔ ترفیع یا ابقای معلم تصمیم گرفته شود. ارزیابی تکوینی برای ارائهٔ معلومات و کمک به پیش‌رفت مستمر معلمان است. این به معنی است که تمرکز این نوع ارزیابی معمولاً دارای دایرهٔ کوچک‌تر و مشخص‌تر است. ارزیابی تکوینی چیزی شبیه به تربیه و مشاوره است؛ با این تفاوت که تربیهٔ و مشاوره برای ارزیابی معلم انجام نمی‌شوند. حوزهٔ دید تربیه کمی وسیع‌تر و طولانی‌مدت‌تر است. هدف تربیه ارائهٔ حمایت و همکاری بیشتر نسبت به چیزی است که در مشاوره عرضه می‌شود. مشاوره متمرکز بر یک جنبهٔ خاصی است که معلم می‌خواهد در آن بهبود پیدا کند. بنابرین، معلم در خودارزیابی همه چیز را به یکباره مورد بررسی قرار نمی‌دهد؛ بلکه، سعی می‌کند بر جنبه‌های مشخصی از تدریس تمرکز کرده و در بارهٔ آنچه خودش در آن زمینه انجام می‌دهد تفکری عمیق می‌کند. خودارزیابی، وقتی از طریق تفکر انجام شود، معلم را تشویق می‌کند تا برای رفع مشکلاتی که دارد استراتیژی‌های مختلفی را به کار گیرد. در رشد مسلکی این کار درستی است. از سوی دیگر، این کار وقتی می‌تواند خیلی اثربخش‌تر و انگیزه‌بخش باشد به طور مشترک با همکار دیگری انجام شود، که او هم درگیر مطالعه هست و می‌خواهد معلم متفکری بشود. با این همه، برای این که معلمان بتوانند اندیشه‌ها، خودارزیابی‌ها و تلاش‌های خویش در راستای بهبود یا تغییر را با هم‌دیگر به میان بگذارند، لازم است تا فضای مکتب فضای مصؤون و اعتمادآفرین باشد.

نقش مدیر در ارزیابی خودی و تفکر انتقادی

مدیران باید در راستای ایجاد گروهی از معلمان توانا و رقابت‌پذیر برای مکتب، از زمان، افکار و انرژی خویش سرمایه گذاری نمایند. معلمان، همه، از هم متفاوت‌اند و تنها شباهت‌شان در این است که همه خواستار این‌اند که بتوانند کار خویش را به خوبی به پیش ببرند. هیچ معلمی نمی‌خواهد که در کارهای خویش ناکام باشد. معلمان همواره در صحبت‌های خویش از چیزی به نام "بهترین روش‌ها" نام می‌برند و از حوزه‌های مختلف تدریس فهرستی ساخته و مسؤولیت‌ها و توانایی‌های عمدهٔ این حوزه‌ها را بر می‌شمارند؛ با این حال، معلمان باید در کار خویش هم از علم تدریس استفاده کنند و هم هنر تدریس را به کار اندازند. معلمان هر کدام دارای الگوهای تدریسی متفاوتی هستند، و شخصیت‌های متفاوت، و سوابق و تجربیات متفاوت دارند. در عین حال، تعدادی از اصول پیداگوژیک هستند که هر معلمی باید آن‌ها را در تدریس خویش اِعمال کنند. این اصول شامل معیارهای روشن و مکتوبی هستند که در چارچوب‌های ملی درج شده‌اند؛ از جمله؛ مثلاً، مفهوم صنف کودک‌پسند. هم‌چنان، این اصول شامل آشنایی با نصاب تعلیمی و مباحث مضمون‌ها، فهم پیچیده گی‌های آموزش شاگردان به عنوان یک دانش‌آموز و هم به عنوان موجود بشری نیز می‌شوند. مسئلهٔ دیگر، آشنایی با بهترین روش‌های سازمان‌دهی صنف، مدیریت آموزش شاگردان، و واکنش به رفتارهای شاگردان و اعمال کردن این روش‌ها است. در صنف معلمان، این کارها ممکن است به روش‌های مختلفی انجام شوند؛ اما همهٔ کسانی که می‌خواهند که خود تبدیل به معلمانی موفق و شاگردان‌شان تبدیل به آموزندگان موفقی شوند، باید اصول بنیادین را بپذیرند.

ما می‌دانیم که ارزیابی‌های رسمی و سالانه‌یی که سرمعلم یا رئیس بخش (دیپارتمنت) انجام می‌دهند در نظر اغلب معلمان برای تقویت مهارت تفکر به خویشتن، تحلیل روش‌ها، و رشد مسلکی مفید به نظر نمی‌رسند. بعضی از دلایل معلمان برای غیرمفید وانمود کردن ارزیابی‌های پایان سال سرمعلمان یا آن بیگانه گانی که از خارج مکتب می‌آیند، این‌هایند:

- کوتاه بودن مدت نظارت‌های مرسوم،
- بی‌اطلاعی ناظر از فرهنگ اعضای صنف،
- ارائه نشدن پیشنهاداتی مشخص در زمینهٔ بهبود شاگردان،
- عدم حمایت از تلاش‌هایی که در راستای بهبودی‌ها انجام می‌شوند.

وقتی از معلمان پرسیده شود که چرا این ارزیابی‌ها نمی‌توانند انگیزهٔ کافی برای خودارزیابی را ایجاد کنند، اغلب‌شان همین دلایل را عنوان می‌کنند. بسیاری از سرمعلمان هم این دلایل را می‌پذیرند و عین همان محدودیت‌هایی را برای ارزیابی‌ها بر می‌شمارند که معلمان به آن باور دارند.

موانع ارزیابی خودی:

برای بعضی از معلمان با تجربهٔ کمتر، نبود معلومات، بی‌هدفی و تمرین نکردن مانع بزرگی بر سر راه خودارزیابی است. با این همه، برای بسیار دیگری از معلمان، نبود زمان کافی برای انجام ارزیابی هدف‌مند و معنی‌دار مانع اصلی است. مانع دیگر این است که معلمان، مثل اغلب مردم، شرایط پیچیده را که دارای ابعاد بسیار فراوان و گسترده هستند، بیش از حد تعمیم می‌بخشد. هم‌چنان، ممکن است معلمان به جای این که با ذهن باز به دنبال راه‌های جاگزین برای تفسیر و راه‌گشایی مشکلات بگردند، ارزیابی‌های خویش را بر مبنای چیزهایی تفسیر و معنی می کنند که دیدگاه‌های قبلی‌شان برای‌شان می‌گویند.

تأثیر همکاران در ارزیابی خودی معلمان:

اهمیت کار با همکار (در همکاری دوطرفه) و یا همکاران (در همکاری‌های گروهی)

در ادارات، خودارزیابی را می‌توان با همکاری همکاران انجام داد. نظریات همکار می‌تواند توجه معلم را بر ابعاد مشخصی از کار جلب کرده، و بنابرین بر خودارزیابی اولیه تأثیرگذار باشد. نظریات همکار، هم‌چنان، می‌تواند بر داوری معلم نسبت به میزان دست‌یابی وی به اهدافش نیز اثر بگذارد (دومین روند). اگر همکاران دست‌آوردهای آموزشی شاگردان و کارکرد معلم را بر مبنای معیارهای عمومی تفسیر کنند، احتمالاً این تأثیرگذاری‌ها بیشتر و نیرومندتر خواهند بود.

وقتی همکاران معلم کیفیت کارکرد تدریسی معلم را ستایش کنند، می‌توانند بر قناعت یا عدم قناعت معلم از دست‌آوردهای تدریسی‌اش هم اثر بگذارد (سومین روند). نظریات همکار یا همکاران در مقایسه با مشاهدات، داوری‌ها و واکنش‌هایی که معلم در هنگام تدریس (یعنی، تفکر در هنگام عمل) و بعد از آن (یعنی، تفکر در بارهٔ عمل) بر می‌انگیزد، سنجیده می‌شوند. نظریات همکار می‌تواند مکمِل پاسخ‌هایی باشد که معلم از تفکرات خویش گرفته است، و هم می‌تواند در برابر آن پاسخ‌ها قرار گیرند؛ این بسته گی به نظر معلم نسبت به معتبر بودن یا نبودن نظریات همکارانش دارد.

وقتی این امکان برای همکاران میسر باشد، خودارزیابی معلم هم از ان تأثیر پذیرفته، و در نتیجه موجب می‌شود معلم به کفایت رسیده و موفقیت‌های تدریسی خویش را بشناسد (و بر تجربیات خویش تسلط پیدا کند). همکاران معلم، هم‌چنان، می‌توانند از طریق سه گونه اطلاع‌دهی به معلم بر کفایت او اثر بگذارند:

۱. تشویق در میان جمع (گفتن به همکاران، که فلان دو همکار می‌توانند کاری را انجام دهند)،
۲. تجربهٔ همانند (برجسته‌سازی موفقیت کارکرد معلمی که مانند معلمی دیگر است)، و-----
۳. مدیریت حالات روانی و هیجانی (تقویت احساسات مثبتی که از تدریس ناشی می‌شوند، و تفسیر کردن این احساسات به عنوان نشانه‌یی از توانمندی تدریسی معلم، و از سوی دیگر کاهش دادن احساسات منفی دیگری، مانند اضطراب و تشویش، که از تدریس نشئت می‌گیرند).

همکاران هم‌چنان با پیش‌نهاد کردن استراتیژی‌های مشخصی به معلم و کار مشترک در راستای عملی کردن آن استراتیژی‌ها، می‌توانند بر کارکرد همکار خویش اثر بگذارند. همکاری در میان معلمان، می‌تواند کفایت معلم را بالا ببرد.

تفکر ساختاریافته:

اغلب معلمان نمی‌خواهند بدانند که کار معلمی‌شان را چگونه انجام می‌دهند، و چگونه می‌توانند بهتر از آن کار کنند. از سوی دیگر، عده یی از معلمان، تا زمانی که مشخصاً از آنها خواسته نشود، برای تفکر نظام‌مند (سیستماتیک) وقت نمی‌گذرانند. درست است که بعضی از معلمان ممکن است در بارهٔ چگونه گی تدریس خویش و آن‌چه موجب بهبود آموزش شاگردان شده فکر کنند؛ ولی هیچ‌وقت در روندهای رسمی تفکر مشارکت نمی‌کنند، و بسیار به ندرت تفکرات خویش را به صورت نوشته در می‌آورد. با این حال، وقتی که معلمان وقت بگذارند و مکث کنند و کار خویش را به صورت نظام‌مند مورد بررسی قرار دهند، نتایج بسیار پرثمرتری می‌گیرند. آنگاه معلوم خواهد شد که محض فکر کردن هم مرکبهٔ بسیار ثمربخشی از آموزش مسلکی است. بنابرین، هدف کلّ نظام ارزیابی معلم به حد اکثر رساندن رشد مسلکی معلم است، و باید رویکرد متمرکزی به تفکر ساختاریافته در بارهٔ کارها را هم شامل گردد.

تفکر چگونه به وقوع می‌پیوندد؟

اگر کسی بخواهد تبدیل به معلمی با تفکر انتقادی شود، می‌تواند از رویکردهای متعدد و متفاوتی استفاده کند؛ از جمله، نظارت از خود و دیگران، تدریس گروهی، و بررسی نوشتاری دیدگاه خود در بارهٔ تدریس. با این حال، محوری‌ترین رویکردها، این سه‌تایند:

مرحلهٔ ۱- خود رویداد:

نقطهٔ آغاز، یکی از واحدهای درسی است؛ مثلاً، یک درس یا یک رخداد تدریسی دیگر. تفکر انتقادی، هرچند، معمولاً بر تدریس خود معلم تمرکز می‌کند؛ ولی می‌توان در مفهوم تفکر در بارهٔ خویشتن کمی تغییر آورد و عین همان اصول را در هنگام مشاهدهٔ کس دیگر در هنگام تدریس‌اش عملی کرد.

مرحلهٔ ۲- جمع‌آوری دامنهٔ رویدادها

مرحلهٔ بعدی بررسی متفکرانهٔ تجربه، این است که بدون توضیح یا ارزیابی حوادث، به خود آنها فکر کنیم. در مرحلهٔ جمع‌آوردن دامنهٔ رویدادها، می‌توان از پروسیجرهای مختلف سود برد؛ از جمله، شرح نوشتاری آن رویداد، یا فیلم یا فایل صوتی آن، و یا هم استفاده از فهرست بررسی یا نظامی برای کدگذاری جزئیات آن رویداد.

مرحلهٔ ۳– بازنگری رویداد و واکنش به آن:

بعد از تمرکز بر شرح بی‌طرفانه (بدون توضیح و ارزیابی) رویداد، معلم یا ناظر این بار به هدف بازنگری رویداد به آن بر می‌گردد. اکنون، به رویداد از سطح عمیق‌تری پرداخته می‌شود، و سؤالاتی که در بارهٔ آن وجود دارند پرسیده می‌شوند.

مشاهدهٔ همتایان:

نظارت از همکار می‌تواند فرصتی به دست معلمان دهد تا تدریس هم‌دیگر را مشاهده کرده و الگوهای تدریسی دیگری را بر آن‌ها اِعمال کنند. علاوه بر این، نظارت از همکار می‌تواند فرصتی برای تفکر انتقادی در بارهٔ طرز تدریس آموزگار باشد. در پروژه‌های نظارت از همکار، ممکن است رهنمودهای زیر مفید باشند:

۱. هر کدام از همکاران هم ناظرند و هم نظارت می‌شوند:

معلمان به صورت جوره یی کار کرده و به نوبت از صنف هم‌دیگر نظارت می‌کنند.

۲. جلسهٔ آمادگی قبل از نظارت:

پیش از هر نظارتی، دو معلم با هم دیدار کرده و در بارهٔ صنفی که قرار است مورد نظارت قرار گیرد، نوعیت مفاهیم که قرار است تدریس شوند، رویکرد تدریسی معلم، گروه‌های شخصیتی شاگردان حاضر در صنف، الگوهای معمول تعاملات درون‌صنفی و مشارکت در کارهای آموزشی گروهی، و هر گونه شکل دیگر که ممکن است پیش آید گفتگو می‌کنند. هم‌چنان، معلمی که مورد نظارت قرار می‌گیرد، برای معلمی که نظارت می‌کند یک هدف تعیین کرده و یک وظیفه می‌سپارد.

در جملهٔ وظیفه یی که به معلم ناظر سپرده می‌شود باید جمع‌آوری معلومات در بارهٔ بخشی از جنبه‌های درس هم در نظر گرفته شود. با این حال، معلم ناظر به هیچ وجه نباید به ارزیابی تدریس معلم موردِنظارت بپردازد. در این نشست، روندها یا وسایل نظارتی مورداِستفاده باید موردِ توافق هر دو طرف قرار گیرند و برای نظارت باید زمان هم تعیین شود.

۳. نظارت:

پس از این نشست، معلم ناظر به صنف همکار خویش رفته و با توجه به روند نظارتی یی که با همکار خویش بر سر آن توافق کرده بودند، نظارت را به انجام می‌رساند.

۴. پس از نظارت:

پس از درس، دو معلم در زودترین فرصت ممکن با هم دیدار می‌کنند. معلم ناظر معلوماتی را که جمع آورده گزارش می‌دهد و در بارهٔ آن معلومات، با همکار خویش به بحث می‌نشیند.

به این ترتیب، معلمان به طور مستمر جنبه‌های مختلفی از درس‌های خویش را شناسایی کرده و از همکار خویش می‌خواهد تا آن‌ها را نظارت کرده و در بارهٔ شان معلومات جمع کند. سازمان‌دهی درس، مدیریت زمان معلم، کارکرد شاگردان در زمینه‌های تعیین‌شده، مدت‌زمان صرف‌شده برای کارهای تعیین‌شده، کارکردها در هنگام فعالیت تدریسی جدید، و شیوهٔ استفاده معلم از زبان در هنگام تدریس از جملهٔ همین جنبه‌هاست.

بررسی نوشتاری تجربیات:

روش مفید دیگری که برای در پیش گرفتن روند تفکر وجود دارد بررسی نوشتاری تجربیات است. بررسی شخصی تجربیات فرد از طریق نوشتن در رشته‌های دیگر معمول است. این روش، اکنون که در تربیهٔ معلم هم مورد پذیرش قرار گرفته است و روز به روز اهمیت بیشتری می‌یابد. برای این کار رویکردهای مختلفی می‌توان در پیش گرفت.

گزارش‌دهی به خویشتن:

گزارش‌دهی به خویشتن روشی است که در آن معلم فهرستی را پُر می‌کند که در آن معلم مشخص می‌سازد که در جریان یک درس یا در طی یک دورهٔ زمانی چه روش‌هایی مورد استفاده قرار گرفته و این که این روش‌ها به چه میزانی به کار رفته‌اند. این فهرست را می‌توان به صورت شخصی، و یا هم در نشست‌های گروهی، ترتیب کرد. تجربه نشان داده است که دقت گزارش‌دهی به خویشتن زمانی بیشتر است که معلم متمرکز بر تدریس مهارت‌های مشخصی در صنف‌های مشخصی گردد، و از سوی دیگر ابزار گزارش‌دهی به خویشتن به دقت و طوری طراحی شود که طیف وسیعی از روش‌ها و رفتارهای تدریسی بالقوه را در بر داشته باشد.

گزارش‌دهی به خویشتن به معلمان امکان می‌دهد تا به صورت منظم و مکرر آنچه را که در صنف انجام می‌دهند ارزیابی کنند. با استفاده از این روش، معلمان می‌توانند ببینند که فرضیاتی که خودشان در بارهٔ تدریس خویش دارند تا چه حد در تدریس‌های شان واقعاً بازتاب می‌یابند. برای مثال، یک معلم می‌تواند از گزارش‌دهی به خویشتن برای مشخص کردن انواع فعالیت‌های تدریسی یی که به صورت منظم و مکرر موردِ استفاده قرار می‌دهند، برای مشخص کردن این که آیا به همهٔ اهداف برنامه رسیدگی می‌شوند یا نه، برای مشخص کردن میزان تحقق اهداف شخصی‌اش در بارهٔ صنف، و برای مشخص کردن انواع فعالیت‌هایی که به نظر می‌رسند کارآمد یا ناکارآمد هستند، استفاده کنند.

روزانه‌نویسی (کتابچهٔ ثبت رویدادهای روزانه):

یکی دیگر از روندهایی که، به عنوان ابزار ارزش‌مندی برای پرورش تفکر انتقادی، پذیرش گسترده یی یافته است روزانه‌نویسی (نوشتن در کتابچهٔ ثبت رویدادهای روزانه) است. اهداف روزانه‌نویسی به قرار زیرند:

۱. ایجاد کتابچه یی برای ثبت تجربیات عمدهٔ تدریسی یی که رخ داده‌اند،
۲. کمک به فرد تا با روند رشد خویشتن همراه شده و رابطهٔ خود را با آن حفظ کند.
۳. دادن فرصتی به فرد، تا رشد شخصی خویش را، به صورت شخصی و به شیوه‌ای انعطاف‌پذیر و گوناگونی، بیان کند.

چگونه گی نوشتن یادداشت‌های روزانه برای افراد مختلف متفاوت است؛ ولی روش رایج این است که فرد تجربیات آموزشی و تدریسی خویش را به صورت منظم و مکرر یادداشت کرده و اندیشه‌های خود را در بارهٔ آنچه می‌کند با شرح مستقیم رویدادها ثبت کنند. چنین یادداشتی می‌تواند بعداً به عنوان مبنایی برای تفکر به کار برده شود. کتابچهٔ یادداشت روزانه به عنوان ابزاری برای تعامل بین نویسنده، تسهیل‌کننده (مشاور) و گاهی سایر اعضای گروه عمل می‌نماید.

روزانه‌نویسی گروهی:

روزانه‌نویسی را می‌توان برای گروه‌ها نیز به کار برد. گروهی از همکاران من اخیراً ارزش روزانه‌نویسی گروهی به مثابهٔ روشی برای پرورش نگاه و تفکر منتقدانه به تدریس افراد را مورد مطالعه قرار دادند. اعضای گروه، برای یک دورهٔ تدریسی

ده‌هفته یی در بارهٔ تدریس خویش یادداشت می‌نمودند، یادداشت‌های اعضای دیگر گروه را می‌خواندند، و به صورت هفته گی بر سر تدریس هم‌دیگر و تجربهٔ روزانه نویسی گفتگو می‌کردند. گروه، هم‌چنان، گفتگوهای جمعی خویش را ضبط کرده و بعداً آن‌ها را به صورت نوشته در آورده، و به دنبال آن نوشته‌های کتابچه‌ها، پاسخ‌های مکتوبی که به هم‌دیگر داده بودند و سایر نوشته‌ها را هم‌زمان با نوشته‌هایی که از روی فیلم- صوت گفتگوهای گروهی گرفته شده بودند تحلیل می‌کردند تا مشخص کنند که این سه عنصر چه ارتباط متقابلی با هم دارند و به چه میزان تکرار می‌شده‌اند.

معلمانی که در روزانه‌نویسی‌های گروهی اشتراک داشتند به این نتیجه رسیدند که این روش در عین مفیدیت و ارزشمندی خیلی زمان‌بَر هستند. در کنار، این مسئله نیز مهم است که اعضای گروه باید در زمینه‌ی فاش کردن تجربیات خوشایند و ناخوشایند خویش راحت بوده و مصمم باشند تا از تدریس خویش در صنف تصویر واضح‌تری به دست آرند.

ثبت درس‌ها:

برای اغلب جنبه‌های تدریس، ثبت صدا یا ویدیوی درس‌ها هم می‌تواند مبنایی برای تفکر به دست دهد. از گزارش‌دهی به خویشتن و روزانه‌نویسی مشاهدات بسیار مفیدی می‌توان گرفت؛ ولی با استفاده از این‌ها نمی‌توان روند لحظه به‌لحظهٔ تدریس را ضبط کرد. در صنف، بسیاری از چیزها هم‌زمان اتفاق می‌افتند و به همین دلیل در هنگام روزانه‌نویسی نمی‌توان بخشی از جنبه‌های درس را به یاد آورد. به عنوان مثال، این روش برای یادآوری نسبت بین تعداد سؤال‌های "بلی- نه" و سؤال‌هایی که با "چه و چرا" شروع می‌شوند، و یا برای پیش‌بینی مقدار وقتی که معلم برای شاگردان پُراستعداد و کم استعداد صرف می‌کند، ابزاری نابسنده است. ممکن است بسیاری از رویدادهای عمدهٔ صنف حتا به مشاهدهٔ معلم نرسیده باشد، چه رسد به این که معلم بتواند آن‌ها را به یاد آورد. بنابرین، لازم است گاهی تا در کنار روزانه‌نویسی و گزارش‌دهی به خویشتن، درس‌ها را هم به همان صورتی که به وقوع می‌پیوندند ثبت نیز کرد.

ثبت وقایع صنف، در ساده‌ترین صورت خویش عبارت است از قرار دادن یک ضبط صوت (تیپ) در جایی که بتواند صداهای مبادله‌شده و تعاملات جاری در هنگام درس را ضبط کند. در این صورت، میکروفون باید به روی میز معلم قرار بگیرد، تا هم‌زمان در کنار ضبط شدن زبان معلم گفتگوهای شاگردان صنف هم ضبط شوند. پَک (۱۹۸۵) توصیه می‌کند تا مدت روند ضبط یک یا دو هفته باشد، و بعد از این مدت یکی از نوارها (کسِت‌ها) به صورت اتفاقی انتخاب شده و مورد تحلیل دقیق قرار گیرد. چنین ضبطی را می‌توان به عنوان مبنایی برای ارزیابی‌هایی ابتدایی به کار برد. در جاهایی که امکانات ویدیویی هم در مکتب فراهم باشد، معلم می‌تواند از اداره تقاضا کند که وقایع صنف وی را ثبت کنند. و یا هم در صورتی که تجهیزات ویدیویی در دسترس باشد، می‌شود این مسؤولیت به دوش خود شاگردان گذاشت. ویدیوی ۳۰ دقیقه یی معمولاً می‌تواند معلومات و ارقام بسیار فراتر از حد نیاز در تحلیل‌ها به دست دهد. هدف آن است که تعاملات جاری در صنف را تا حد امکان ثبت کنیم؛ چه در نمونه‌هایی که آغازگر تعاملات معلم است، و چه در آن‌هایی که شاگردان آغازگر تعاملات می‌شوند. این روش ممکن است برای شاگردان و معلم تازه باشد ولی به محض این که تازه‌گی موضوع از بین برود، دیگر هم معلم و هم شاگردان، حضور مسؤول فیلم‌برداری را خواهند پذیرفت و بعد از آن صنف با کمترین اختلالی به پیش خواهد رفت.

نتیجه‌گیری:

رویکرد متفکرانه به تدریس یعنی مجموعه یی از تغییراتی که در درک معمول‌مان از تدریس و نقش‌مان در روند تدریس رونما می‌شوند؛ چنانچه نمونه‌های بالا نشان می‌دهند، معلمانی که با تفکر انتقادی طرز تدریس خویش را بررسی می‌کنند، در رفتارها

و میزان آگاهی تغییراتی می‌آورند که به اعتقاد خودشان می‌توانند به رشد مسلکی‌شان به عنوان معلم سود رسانده، و هم‌چنان انواع حمایت‌هایی را که به شاگردان خویش ارائه می کنند دگرگون نمایند. تدریس متفکرانه، درست مانند انواع دیگر خودکاوی، به هیچ وجه عاری از مضرات نیست؛ به این دلیل که روزانه‌نویسی، گزارش‌دهی به خویشتن، و ثبت درس‌ها، همه، می‌توانند زمان‌بَر باشند. با این همه، معلمانی که دست به تحلیل متفکرانهٔ گزارش‌هایی که خود از تدریس خویش داده‌اند می‌پردازند اعتراف می‌کنند که این روش برای خودارزیابی و رشد مسلکی ابزار ارزش‌مندی است. روش تدریس متفکرانه می‌گوید که تجربه به تنهایی برای رشد مسلکی کافی نیست و زمانی می‌تواند ابزار نیرومندی باشد که همراه با تفکر باشد.

بیایید تمرین تفکر را آغاز کنیم: در بارهٔ جملات زیر، که در بارهٔ معلمان و شاگردان هستند، چه فکر می‌کنید؟

تمرین شماره ۱– الف. ارزیابی باورهای شما – استراتیژی یی برای خودارزیابی

سوالات زیر در بارهٔ آموزش در صنف هستند. هر کدام از جملات را خوانده و به زیر گزینه یی که باورهای شما را به بهترین وجه نماینده گی می‌کنند، علامت بزنید (ش‌مو= شدیداً موافق؛ مو = موافق؛ ن = نمی‌دانم؛ مخ = مخالف؛ ش‌مخ = شدیداً مخالف). هیچ‌کدام از جوابات زیر درست یا نادرست نیستند.

	ش‌مو	مو	ن	مخ	ش‌مخ
۱. در اغلب صنف‌ها توانایی‌ها و روش‌های آموزشی شاگردان بسیار متفاوت‌اند.					
۲. شاگردان، برای این که درس را به بهترین وجه یاد بگیرند، باید در روند آموزش فعالانه سهم بگیرند.					
۳. دست‌آوردهای آموزشی شاگردان وقتی بهتر می‌شود که اهداف و الگوهایی را که نمونهٔ بهترین روش‌ها هستند شناخته، و با معیارهایی که بر مبنای آن‌ها ارزیابی می‌شوند، آشنا باشند.					
۴. مقررات، اهداف، مباحث درسی، روش‌های تدریس و ارزیابی‌ها را باید استاد تعیین کند.					
۵. هدف اصلی تدریس این است که به شاگردان کمک کند تا در بارهٔ مضمون معلومات جمع کنند.					
۶. اغلب شاگردان به روش‌های بسیار مشابهی یاد می‌گیرند، و به روش‌های بسیار مشابهی می‌توان به آنان درس داد.					

نمرات خویش را حساب کنید: در جملات ۱، ۲ و ۳، اگر جواب‌تان ش‌مو است به خود ۵ نمره، اگر مو است به خود ۴ نمره، اگر ن است ۳ نمره، اگر مخ است ۲ نمره و اگر ش‌مخ است به خود ۱ نمره بدهید.
در جملات ۴، ۵ و ۶، اگر جواب‌تان ش‌مو است به خود ۱ نمره، اگر مو است به خود ۲ نمره، اگر ن است ۳ نمره، اگر مخ است ۴ نمره و اگر ش‌مخ است به خود ۵ نمره بدهید.

مجموع نمرات خود را حساب کنید. بالاترین نمره ۳۰ است.

اگر نمره‌ی‌تان پایین است، احتمالاً فضای صنف‌تان معلم محور است و درس، کارهای خانه گی، و ارزیابی‌ها به همهٔ شاگردان یکسان داده می‌شود.

اگر نمره‌تان بالا است، احتمالاً صنف و درس‌تان در اغلب اوقات اغلب ویژه گی‌های زیر را دارند:

- در صنف‌تان گفتگو بر سر اندیشه ها تشویق می‌شود.
- در صنف‌تان شاگردان مجبور نمی‌شوند تا به سؤالات پاسخ‌های یک‌سانی بدهند.
- در صنف‌تان به شاگردان فرصت داده می‌شود تا کارها و دانش‌های خویش را آزمایش و بازنگری کنند.
- در صنف‌تان پیش از دادن کارهای خانه گی، و قبل از ارزیابی کارها، اهداف و معیارها با شاگردان مورد بحث قرار می گیرند.
- در صنف‌تان شاگردان امکان دارند تا خویش را به صورت انفرادی یا در گروه‌های دونفره مورد ارزیابی قرار دهند.
- در صنف‌تان فرصت کار گروهی و همکاری تقویت می‌شوند.

فصل اول: تفکرات، تبصره‌ها، و سؤال‌ها در بارهٔ تمرین‌ها و تبصره‌های این فصل

افکار، تفکرات، خلاصه یی از نتایج تمرین‌ها و مشاهدات معلم. (در صورت نیاز کاغذ دیگری هم بگیرید)

تبصره‌های همکاران (از همکاران معلم در گروه‌های دونفره گرفته، تا مربی، و دیگران): آنچه باید در بارهٔ شان فکر کنی عبارت‌اند از:

چیزهایی که به نظر می‌رسد در آن‌ها خوب عمل می کنی، عبارت‌اند از:

گام‌های بعدی یی که می توان در پیش گرفت:

تبصرهٔ سرمعلم (در صورت نیاز):

فصل دوم

آغاز تفکر خودی

چگونه باید آغاز کرد – بازیابی مهارت تفکر:

همهٔ معلمان می‌توانند ذهن خویش را طوری عادت دهند که بتوانند تصمیم‌گیری‌های مؤثر و خوبی انجام بدهند. تفکر مهارتی است که وقتی بیش از همه رشد می‌کند که همراه با همکاران انجام شود. اغلب اوقات همکارانی که در رویارویی و حل مشکلات تجربه‌های زیادی دارند، مربیان خوبی از آب می‌برآیند. چنین همکارانی معمولاً توانایی این را دارند که هم‌زمان با گوش دادن به حرف طرف مقابل، با تمرکز بر معلومات کلیدی یی که روشن می‌کنند که چه چیزهایی نیازمند بررسی هستند، گفته‌های طرف را تحلیل کنند. کسانی از این دست، معمولاً ذخیرهٔ وسیعی از گزینه‌ها در اختیار دارند.

مربیان باید از همکاران خویش سؤالاتی بپرسند که آنان را به سوی پرسش سؤالات سازنده از خویشتن رهنمون گردیده، و وادارشان کنند که به دنبال منابع معلوماتی دیگری بگردند که بتوانند دیدگاه‌های نوی به آنان بدهند، و سرانجام این که آنان را قادر به ایجاد راه‌حل‌هایی از خودشان بکنند. اگر معلمان همکار در تهیهٔ برنامه‌هایی که در راستای ایجاد تغییر در پیش گرفته می‌شوند همکاری کنند، و در برنامه‌ریزی گفتگوهای بعدی نقش داشته باشند. معلمان تازه‌کارتر بیشتر تشویق به نظارت از خویشتن و تفکر خواهند شد.

راه دیگری که برای بهتر شدن معلم در زمینهٔ تفکر وجود دارد، این است که گروه‌های مطالعاتی یی ایجاد شوند که معلمان را با تفکر انتقادی آشنا کرده و بررسی کنند که رویکردهایی که برای بررسی جنبه‌های مختلف تدریس وجود دارد، کدام‌ها اند. گفتگوها و اجرای نقش‌های مختلف به معلمان کمک می‌کنند ببینند که چه تصمیم‌هایی را می‌توان با تفکر موضعی (یعنی با توجه به شرایط و مواضع خاص) و تکنیکی (یعنی با توجه به تکنیک‌ها و روش‌هایی موردنیاز) گرفت و چه تصمیم‌هایی نیازمند الگوهای منطقی هستند که باید آگاهانه و سنجیده انتخاب شوند. تشخیص این که انواع مختلف تفکر برای چه زمانی مناسب هستند به معلم کمک می‌کند تا زمان و انرژی ذهنی خویش را عاقلانه و آگاهانه صرف کند.

در نهایت این که، برای پرورش ذهن برای انجام تفکرات پیچیده‌تر، معلمان باید تشویق شوند تا خودشان در بارهٔ عمل‌کرد خویش در صنف از خود سؤال بپرسند. سؤالاتی مانند زیر باعث می‌شود معلمان بیشتر فکر کنند:

- چه چیزهایی در صنف به درستی پیش رفته‌اند؟ از کجا می‌دانم که این چیزها به درستی پیش رفته‌اند؟
- اگر امکان داشته باشد که این درس را دوباره تدریس کنم، چه خواهم کرد؟ همین کاری را که این بار تکرار خواهم کرد، یا روش دیگری در پیش خواهم گرفت؟ چرا؟
- چه عوامل بنیادینی ممکن است در انگیزش یا دایمی کردن یک رفتار در شاگرد اثر داشته باشد؟
- در بارهٔ چگونه گی آموزش شاگردان چه فکر می‌کنم؟ این باور بر روش تدریس من چه اثری می‌تواند داشته باشد؟
- برای تصمیم‌گیری آگاهانه در بارهٔ این مشکل، به چه معلومات و ارقامی نیاز دارم؟
- آیا این بهترین روش برای انجام این کار است؟

معلمان به چه روش‌هایی خود را ارزیابی می‌کنند؟

تدریس متفکرانه- بررسی عمل‌کردما در صنف:

تدریس متفکرانه یعنی نگاه کردن به چیزهایی که در صنف انجام می‌دهید؛ یعنی تفکر در بارهٔ این که چرا انجامش می‌دهید؛ و یعنی تفکر در بارهٔ این که آیا این روش کارآمد خواهد بود یا نه -- روندی که فرد در طی آن به خود نگاه کرده و خود را مورد ارزیابی قرار می‌دهد.

با جمع‌آوری معلومات در بارهٔ اتفاقات درون صنف، و با تحلیل و ارزیابی این معلومات، قادریم تا رفتار خویش، و باورهایی را که باعث این رفتارها می‌شوند، شناسایی و بررسی کنیم. آن وقت است که تدریس‌مان می‌تواند دچار تغییر و بهبود شود.

بنابرین، تدریس متفکرانه راهی است برای رشد مسلکی، که سرآغاز آن از درون صنف‌مان است.

چرا تدریس متفکرانه مهم است؟

بسیاری از معلمان در حالت عادی نیز به تدریس خویش فکر کرده و با همکاران خویش در بارهٔ آن گفتگو می‌کنند. ممکن است به همکار خود بگویید "درس به خوبی پیش رفت "، "به نظرم که شاگردانم نفهمیدند"، "شاگردانم امروز رفتار بسیار بدی داشتند".

با این همه، ممکن است مایل باشیم، وقت خویش را با تمرکز بر آنچه اتفاق می‌افتد یا با گفتگو در بارهٔ آن، ضایع نکنیم و مستقیماً دست به نتیجه‌گیری بزنیم. گاهی هم ممکن است که ما فقط رفتار شاگردانی را متوجه شویم که سروصدا می‌کنند. بنابرین، تدریس متفکرانه به معنای روندی منظم‌تری است که در آن دست به جمع‌آوری، ثبت و تحلیل افکار و مشاهدات خود و شاگردان خویش زده و سپس با تکیه بر نتیجهٔ آن سعی می‌کنیم اوضاع را تغییر بدهیم.

- اگر درسی به خوبی پیش رفته باشد، می‌توانیم دلایل آن را توضیح بدهیم و در بارهٔ این که چرا درس به خوبی پیش رفته است فکر کنیم.
- اگر شاگرد نکتهٔ زبانی جدیدی را که ما معرفی کرده‌ایم نفهمیده است، می‌توانیم در بارهٔ کاری که کرده‌ایم و دلیل این که چرا آن نکتهٔ جدید برای شاگردان مبهم بوده است فکر کنیم.
- اگر شاگردان بدرفتاری کرده‌اند – می‌توانیم بررسی کنیم که رفتار بدشان چه بوده است، و چه زمانی و به چه دلیلی دست به این بدرفتاری زده‌اند.

آغاز و جریان فکری:

گاهی ممکن است تفکر را در واکنش به مشکل خاصی آغاز کنید که به تازه‌گی در یک یا دو صنف پیش آمده است. گاهی هم ممکن است تفکر را به هدف یافتن چیزهای بیشتری در بارهٔ تدریس خویش در پیش گیرید. شاید تصمیم بگیرید که بر صنف خاصی تمرکز کرده و به ویژه گی مشخصی از تدریس خویش توجه داشته باشید – مثلاً بر این که در برابر بدرفتار چه باید بکنید، یا این که چگونه شاگردان خویش را تشویق کنید تا در صنف بیشتر انگلیسی گپ بزنند. اولین گام، جمع‌آوری معلومات در بارهٔ چیزهایی است که در صنف رخ می‌دهند. اینک راه‌هایی متفاوتی برای انجام این کار:

۱. کتابچهٔ یادداشت های روزانهٔ معلم:

این روش، به دلیل این که کاملاً شخصی است، ساده‌ترین راه آغاز روند تفکر است. شما بعد از هر درسی چیزهایی را که اتفاق افتاده‌اند می‌نویسید. می‌توانید واکنش‌ها و احساسات خودتان را بنویسید؛ می‌توانید چیزهایی را بنویسید که از شاگردان دیده‌اید. احتمالاً هم در بارهٔ آنچه مشاهده کرده‌اید سؤال طرح خواهید کرد. روزانه‌نویسی نیازمند نظم خاصی است، و باید وقت بگذارید و یادداشت‌های خود را منظم و پیاپی بنویسید.

کمی بعد، در همین فصل، در بارهٔ چیزهایی که باید در اول بر آن‌ها تمرکز کنید تا بتوانید تفکر خویش را آغاز کنید پیش‌نهادهایی به شما داده خواهند شد.

۲. نظارت های دونفره:

از یکی از همکاران خویش دعوت کنید تا به صنف شما آمده و در بارهٔ درس‌تان معلومات جمع کند. جمع‌آوری معلومات می‌تواند هم از طریق مشاهده عملی شود، هم از طریق یادداشت‌برداری. این بسته گی به موضوعی دارد که برای تفکر خویش انتخاب کرده‌اید؛ مثلاً، ممکن است از همکار خویش بخواهید تا بر شاگردانی که بیشتر از همه در درس‌ها همکاری می‌کنند تمرکز کند؛ و یا ممکن است ازو بخواهید تا ببیند که تعاملاتی که در صنف رخ می‌دهند بیشتر از چه نوعی هستند، یا این که شما با اشتباهات چگونه برخورد می‌کنید.

۳. ثبت درس‌ها:

ثبت صدا یا ویدیوی درس‌ها می‌تواند معلومات بسیار مفیدی برای تفکر شما فراهم کند. ممکن است شما در صنف کارهایی بکنید که از آن‌ها آگاه نباشید، و یا ممکن است در صنف چیزهایی رخ بدهد که شما که معلم هستید آن‌ها را نبینید.

ثبت صدا می‌تواند برای تفکر در بارهٔ جنبه‌های آتی تدریس مفید باشد:

- چه‌قدر گپ می‌زنید؟
- در بارهٔ چه گپ می‌زنید؟
- آیا توضیحات و تشریحات شما روشن و کافی هستند؟
- برای گپ زدن شاگردان چه‌قدر وقت اختصاص می‌دهید؟
- به گفتگوی شاگردان چه واکنشی نشان می‌دهید؟

ضبط ویدیو (با تلفن‌های هوشمند، یا وسایل دیگر) می‌توانند برای نشان دادن جنبه‌های آتی رفتارهای شما مفید باشند:

- در هنگام تدریس در کجا ایستاده می‌شوید؟
- در هنگام تدریس با چه کسانی گپ می‌زنید؟
- از میان صف‌های شاگردان چگونه عبور می‌کنید؟

٤. نظریات شاگردان:

می‌توانید در بارهٔ رویدادهای صنف نظریات شاگردان خویش را جویا شوید. ممکن است گاهی متوجه چیزهایی شوید که قبلاً از آن‌ها آگاه نبودید. در این صورت، از نظریات بخشی از شاگردان حیرت‌زده خواهید شد. گاهی هم ممکن است متوجه شوید که برای تغییراتی که باید بیایند طرح‌های اجرایی آماده یی دارید.

گفتگو کنید:

گاهی ممکن است بتوانید تنها با گفتگو در بارۀ آنچه کشف کرده‌اید، برای متفاوت انجام دادن کارها راه‌حل بیابید؛ گفتگو با همکار دلسوز، یا حتا یک دوست ساده.

- اگر همکارانی دارید که برای بهبود بخشیدن به تدریس خویش از تفکر کار می‌گیرند، می‌توانید برای گفتگو در بارۀ مشکلات خویش به دیدار چنین همکارانی بروید. می‌توانید گفتگوهای خویش را بر چیزهایی که در صنف خود شما اتفاق می‌افتند بنا کنید.
- می‌توانید با استفاده از فهرستی از باورهای مختلفی که در بارۀ تدریس وجود دارند (مثلاً، این که در صنف‌های زبان همکاری‌های دونفره فعالیت ارزشمندی است، یا آموختن لغت بهتر از گرامر است) به همکار خویش بگویید که با کدام یکی از آن باورها موافق هستید و با کدام‌ها مخالف. می‌توانید با اشاره به نظارت‌های شخصی یی که از تدریس خودتان داشته‌اید میزان توافق خویش با آن باورها را نشان دهید.

کتاب بخوانید:

ممکن است به این نتیجه برسید که باید در زمینۀ خاصی معلومات بیشتری داشته باشید. اکنون برای معلمان زبان انگلیسی وب‌سایت‌های بسیار زیادی وجود دارد که در آن‌ها طرح‌های تدریسی بسیار مفید، و مقالات اکادمیک بسیار فراوان نشر می‌شوند. هم‌چنان، مجلاتی وجود دارد که معلم می‌تواند در آن مقالاتی با موضوعاتی بسیار متنوع بیابند. اگر به کتاب‌خانه یا کتاب‌فروشی دست‌رسی دارید، به جای این کار می‌توانید از کتاب‌های بسیار فراوان و متنوعی که در بارۀ معلمان وجود دارند استفاده کنید.

بپرسید:

در وب‌سایت‌ها و مجلات سوال طرح کنید تا به این طریق طرح‌های معلمان دیگر هم به دست‌تان بیایند. و یا هم، اگر در منطقۀتان انجمن معلمان یا فرصت‌های دیگری برای آموزش–در–هنگام–خدمت وجود دارد، از مسؤولان بخواهید تا یک جلسه را به آن چیزی اختصاص دهند که موردِعلاقه‌ی شماست.

نوشتن یادداشت‌های درسی روزانه - تفکر در بارۀ تدریس

اینک چند سؤال عمومی برای آغاز

اهداف درس:

- آیا شاگردان آن چیزی را که در این درس انجام دادیم فهمیدند؟
- آیا آنچه انجام دادیم بسیار سخت یا بسیار آسان بود؟
- شاگردان چه مشکلاتی داشتند (اگر داشتند)؟
- آیا شاگردان دست‌آوردهای واضحی داشتند؟
- شاگردان درین درس چه آموختند، یا چه چیزی را تمرین کردند؟ آیا این کار برای‌شان مفید بود؟

فعالیت‌ها و مواد درسی:

- از چه فعالیت‌ها یا مواد درسی یی استفاده کردیم؟
- آیا این مواد و فعالیت‌ها شاگردان را علاقه‌مند کرد؟

- آیا می‌شد که بخشی از درس را به گونهٔ دیگری انجام دهم؟

شاگردان:

- آیا همهٔ شاگردان در صنف بودند (یعنی، هوش‌شان به چیزی که باید انجام می‌دادند بود؟)
- اگر نه، چه زمانی هوش شاگردان از درس دور شد، و چرا؟
- شاگردان، ظاهراً، از کدام بخش‌هایی از درس بیشتر از بخش‌های دیگر خوش‌شان آمد؟ از کدام بخش‌ها کمتر از بخش‌های دیگر خوش‌شان آمد؟
- شاگردان در صنف چه‌قدر از زبان انگلیسی استفاده کردند؟

مدیریت صنف:

- آیا فعالیت‌ها از لحاظ زمانی به اندازهٔ ساعت درسی طول کشیدند؟
- آیا سرعت پیش‌رفت درس درست و هماهنگ بود؟
- آیا از کارهای صنفی، گروهی، دونفره یا یک‌نفره استفاده کردم؟
- این کارها را برای چه چیزی استفاده کردم؟ آیا مفید واقع شدند؟
- آیا شاگردان می‌فهمیدند که در صنف چه باید بکنند؟
- آیا توضیحاتم واضح و روشن بودند؟
- آیا به همهٔ شاگردان فرصت مشارکت در درس را دادم؟
- آیا از چگونه گی پیش‌رفت همهٔ شاگردان آگاه بودم؟

مسایل کلی:

- اگر این درس را دوباره بدهم، باز هم مثل این بار درس خواهم داد یا به گونهٔ متفاوت از این بار؟

ممکن است در نتیجهٔ تفکر خویش تصمیم بگیرید که کاری را مثلاً به شیوهٔ متفاوتی انجام دهید، و یا هم ممکن است که به این نتیجه برسید که آن‌چه انجام می‌دهید بهترین روش است. هدف رشد مسلکی همین است.

یافتن وقت و انجام کار:

تمرین‌های ارزیابی خودی باید به صورت روندی مستمر انجام شود. به معلمان توصیه می‌شود تا به جای استفاده مقطعی از خودارزیابی در وقت مشخص، مثلاً در پایان سال، آن را در کارهای خویش نهادینه کنند. خودارزیابی باید به صورت تکوینی انجام شود، نه تلخیصی. فواید انجام خودارزیابی به صورت منظم، روزانه، و برنامه‌ریزی‌شده عبارت‌اند از:

۱. این که ارزیابی خودی ضیاع وقت نیست.
۲. این که خودارزیابی به آسانی قابل‌مدیریت و قابل‌تحلیل است.
۳. هزینه یی ندارد.
۴. بی‌خطر است.
۵. نیازی به تحلیل ارقام (آمار) رسمی ندارد؛ بلکه معلمان خود برای برنامه‌ریزی برای اصلاح روش تدریس خویش از تحلیل‌های خودشان استفاده می‌کنند و دیگران به هیچ وجه خواستار تغییرات نمی‌شوند.

تمرین شماره ۲- صفاتی که فکر می‌کنید به عنوان معلم آن‌ها را دارا می‌باشید

از میان صفاتی که در زیر آمده‌اند، به دور پنج‌تایی که به نظرتان شما را به بهترین وجه توصیف می‌کنند، دایره بکشید

جذاب	قابل‌اعتماد	دل‌سوز	مرتب
قابل‌اتکاء	مقلّد	فریبنده	هیجان‌زده
مشوّق	حساس	مشتاق	مهربان
سنجیده	سخت‌گیر در نمره‌دهی	خیال‌پرداز	صمیمی
پرتلاش	خوشحال	انعطاف‌پذیر	باثبات
تصمیم‌ساز	مراقب	منظم	مبتکر
عقلانی	تأمل‌کننده	عادل	متعهد
پسندیده	اجتماعی	تصمیم‌ساز	همدرد
غم‌خوار	خلّاق	ثابت قدم	برجسته

انتخاب‌های شما در بارهٔ خودتان و نگاهی که نسبت به خودتان دارید، چه می‌گویند؟

اکنون، به تمرین بعدی بروید، و ببینید که در این روزها احساس‌تان نسبت به معلمی و آنچه به شما محول شده‌اند چگونه است. تا می‌توانید صادق باشید– این تمرین‌ها را فقط خودتان می‌بینید. در ضمن، قرار است این تمرین‌ها شما را وادار به تفکر به خودتان و حرفۀتان بکند. برای این است که شما را به فکر چیزهایی بیاندازد که معلمی از شما می‌گیرد، و شما از معلمی می‌گیرید. اگر به این نتیجه برسید که انتظاراتی که شما از معلمی دارید با آرزوهایی که در بارۀ خودتان دارید چندان سازگاری کاملی ندارند، برای تغییر دادن وضعیت خویش چه خواهید کرد؟ ممکن است گاهی یک فرد وقتی در وضعیت خاصی قرار می‌گیرد هرگز راحت نباشد و یا از خود راضی نشود. گاهم هم ممکن است فرد هیچ علاقه یی به رشد نداشته باشد. این کتاب برای این نوشته شده است که با استفاده از آن بتوانید گوشه‌های ناخواسته تجربه‌های تدریسی خویش را تشخیص دهید و بهترشان کنید تا در نتیجۀ آن از معلم بودن لذت ببرید و از حرفۀ خویش احساس سربلندی کنید.

تمرین شماره ۲. علاقه‌مندی و رضایت از تدریس:

۱. به آنچه می‌کنید چه‌قدر علاقه‌مندید؟

O۵ O۴ O۳ O۲ O۱

Oخیلی راضی Oراضی نیستم

۲. آیا از آنچه می‌کنید احساس خوشی دارید؟

بلهO نهO نمی‌دانمO

۳. آیا بین زندگی خصوصی و مسلک تان پیوندی مثبت و تقویت‌کننده وجود دارد؟

بلهO نهO نمی‌دانمO

۴. تمایل خود را نسبت به تدریس چگونه ارزیابی می‌کنید؟

O۵ O۴ O۳ O۲ O۱

Oمثبت Oمنفی

۵. آیا از تدریس مضمون– گروه سنّی یی که تدریس می‌کنید (یا خواهید کرد) لذت می‌برید؟

O۵ O۴ O۳ O۲ O۱

Oمثبت Oمنفی

نتیجه‌گیری:

در این فصل روش‌های را خوانده‌اید که دربارهٔ آغاز نظام‌مند تفکر در مورد تدریس بوده‌اند. در این فصل برای‌تان توضیح داده شد که چرا باید معلمان خود را منظماً موردِارزیابی قرار دهند. توضیح داده شد که چون در میان نهادن احساساتی که در بارهٔ تجربه‌های تدریسی خویش دارند سرانجام موجب بهبود سطح آموزش شاگردان می‌شوند و این هدف نهایی معلمان می باشد، معلمان نباید از این کار بترسند. با این همه، شما باید برای رسیدن به هدف بهبود دست‌آوردهای آموزشی احساس سربلندی هم بکنید. باید خود را مسلکیانی ببینید که مهارت‌های جدیدی را ایجاد کرده و می‌آموزند و در عین حال مهارت‌هایی را که قبل از این آن‌ها را معلمانی خوب می‌کرده‌اند صیقل بدهند.

تدریس متفکرانه روندی ترمیمی است؛ به این دلیل که وقتی یک تغییر را عملی کردید، چرخهٔ تفکر و ارزیابی باز دوباره شروع خواهد شد. سؤالات زیر سؤالاتی هستند که شما باید در هر مرحلهٔ این چرخهٔ جستجو، تحقیق و بهبود از خود بپرسید:

۱. چه کار می‌کنید؟
۲. چرا این کار را می‌کنید؟
۳. این کار تا چه حد مؤثر است؟
۴. پاسخ شاگردان به این کار چه بوده است؟
۵. چگونه می‌توانید این کار را بهتر انجام دهید؟

در فصل بعد تمرکزمان بر مدیریت و تفکر در بارهٔ برنامه‌ریزی نصاب تعلیمی خواهد بود. این شامل تفکر در بارهٔ چگونه گی برنامه‌ریزی طولانی‌مدت و سپس خلاصه‌سازی برنامه از روی تصویر کلی و در آوردن آن به صورت برنامه‌های ماهانه، هفته گی و روزانه هم خواهد شد. فصل بعدی همچنان شامل تفکر در بارهٔ چگونه‌گی تحلیل درس‌ها با استفاده از خودارزیابی‌های خودتان نیز خواهد شد. برای این تحلیل شما از گفتگوهای دونفره و ارزیابی‌کننده گان خارجی استفاده خواهید کرد. در آن فصل، همچنان، تشویق خواهید شد تا در تعیین کارهای خانه گی و روش‌های ارزیابی و استفاده از مواد کارخانه گی اهداف خویش را نیز در نظر بگیرید. در هنگام اجرای برنامه‌های فکری و خودارزیابی‌های این برنامه و همچنان در تمام طول سال‌های تعلیمی پیش‌رو، پنج سؤال بالا، که همه با "چه، چرا و چگونه" پرسیده می‌شوند، باید در ذهن‌تان باشند.

فصل سوم

پلان و سنجش تدریس نصاب

چنانچه هر معلم ورزیده یی می‌داند، معلمی فقط این نیست که، با این خیال که آموزنده گان مشتی افراد منفعل هستند، معلوماتی را که در کتب درسی هستند منظم کرده و به شاگردان بدهید. شما تصویری را که در گذشته از تدریس ارائه می‌شد می‌شناسید. در گذشته ذهن شاگردان ظرفی تلقی می‌شد که معلم باید آن را با معلومات پُر کند و نگذارد که معلومات آن به بیرون بریزد. از زمانی که ملت‌های دنیا شروع به آموزش دادن همهٔ شهروندان خویش کردند، مدت زیادی نگذشته است. در دورانی نه چندان گذشته، یعنی در همین دو قرن قبل، تنها کسانی آموزش رسمی می‌دیدند که یا خیلی بااستعداد بودند، یا خیلی ثروت‌مند، و یا هم فرزند فرد بسیار قدرت‌مند - حتا در بین همین گروه‌ها هم، اولویت همیشه به پسران داده می‌شد؛ به پسران خانواده های مستحق. با تغییرات سیاسی، اقتصادی و اجتماعی یی که در سراسر جهان رخ داد و در پی آن ناسیونالیزم، و صنعتی‌سازی اقتصاد سر بالا کرد و از سوی دیگر سیاست دچار دگرگونی شد، داشتن شهروندان تحصیل‌کرده برای کشورها اهمیت پیدا کرد. همهٔ کشورها در صدد این شدند تا با تحصیل‌نموده شهروندان خویش وطن‌دوستی، وحدت ملی و وفاداری به ارزش‌های ملی را در شهروندان خویش تقویت کنند. البته دلایل بشردوستانهٔ دیگری هم بودند؛ ولی انتقال از تعلیم و تربیه خصوصی (که هزینه‌شان هم به صورت خصوصی پرداخته می‌شد) به تعلیم و تربیه عمومی عمدتاً انگیزه‌های سیاسی داشت.

افغانستان تا کنون در راستای زدودن بی‌سوادی موفقیت‌های فراوانی داشته است. با این حال، این تاریخچهٔ مختصر را به این دلیل در اینجا آوردیم تا برای معلمان افغانستان توضیح داده باشیم که چرا افغانستان به این شدت در تلاش است تا بر بی‌سوادی یی که هنوز در ولایات دوردست و جوامع زیان‌دیدهٔ کشور حاکم هستند غلبه کند. دلیل این که معلمان امروز با تحمل همهٔ سختی‌ها در تلاش است تا همهٔ کودکان را ، بدون توجه به میزان شوق، علاقه‌مندی، توانایی‌ها و یا جنسیت‌شان، آموزش دهند، همین است. نصاب تعلیمی یی که برای کودکان و جوانان افغانستان طراحی شده است، در پی آن است که آنها را افراد نیکو سیرت، باروحیه، و آگاه به بار آورند. آنها در ضمن این که برای خانواده و جامعه اعضای مسؤولیت‌پذیری عرض وجود نمایند، برای ملت خویش نیز شهروندانی وفادار و متفکر باشند. هدف مکاتب عمومی یی که از بودجهٔ ملی حمایت می‌شوند، به علاوهٔ تحقق توانایی‌ها و اهداف شخصی افراد، هدف ملی دیگری نیز هست. از کودکان و جوانان، و معلمانی که با هزینهٔ ملی آموزش می‌بینند و حمایت می‌شوند، انتظار می‌رود تا با داشتن تحصیلات، که آن‌ها را آماده‌ی رویارویی با جهانی پیوسته- در- تغییر، که در آن فرصت‌ها و نیازمندی‌های حرفه یی و تکنیکی فراوانی وجود دارد، توانایی اقتصادی کشور را نیز بالا ببرند.

داشتن اندکی آگاهی در بارهٔ سیاست تعلیمی و شیوهٔ اجرای آن‌ها ممکن است به معلمان کمک کند تا به نقش خویش در هدف جهانی آموزش برای همه احترام بیشتری قایل شوند. پذیرفتن نقش معلم کار آسانی نیست؛ به ویژه وقتی معلمی بخواهد مضمونی را تدریس کند ولی شاگردانش از آن چیزی یاد نگیرند. اغلب روش‌های تدریسی قدیمی هم‌اکنون در حال آزموده شدن‌اند و عده یی در شُرُف از کار افتادن. نقش‌های قدیمی به معلمان اجازه می‌داد تا در صنف خویش دیکتاتورانه عمل کنند، اطفال را به خاطر یاد نگرفتن درس تنبیه شدید بدنی نمایند، و یا نصاب آموزش را خودشان انتخاب کرده و طبق دانش محدود خودشان تدریس کنند. اکنون همهٔ ملت‌های دنیا برای خود نصاب تعلیمی و

کتاب‌های درسی مشخصی دارند، و معلمان باید معیارهای کشور خویش را برآورده کنند. حالا دیگر معلمان نمی‌توانند هر چه را که دل‌شان خواست، به شیوه یی که خودشان در کودکی تدریس می‌شدند، بدون این که روش‌های شان مورد آزمایش قرار گیرد و برآورد شود که چه تعداد از شاگردان به آن روش درس را یاد می‌گیرند، تدریس کنند.
به همین دلیل، اکنون ما معلمان و مدیرانی داریم که هر کدام‌شان در زمینهٔ تدریس آموزش دیده‌اند.

تفکر چیست؟

تفکر یا "تفکر انتقادی"، به فعالیت یا جریانی گفته می‌شود که در آن فرد تجربه‌های خویش را به یاد آورده و آن‌ها را با توجه به هدف فراگیرتری، بررسی کرده، و مورد ارزیابی قرار می‌دهد. تفکر واکنشی است به تجربیات گذشتهٔ فرد. شخص تجربیات خویش را آگاهانه به یاد آورده و آن را به عنوان مبنایی برای ارزیابی و تصمیم‌گیری، و به عنوان منبعی برای برنامه‌ریزی و عمل به کار می‌برد. برای تبدیل شدن به معلمی متفکر، فرد از دغدغه‌های اولیهٔ خویش نسبت به روش‌های تدریس و سؤالات "چگونه" پا فراتر گذاشته و در زمینهٔ تدریس و روش‌های مدیریتی سؤالاتی می‌پرسد که با "چه"، و "چرا" شروع می‌شوند؛ سؤالاتی که نه تنها فقط پاسخ‌گوی دغدغه‌ها و ضروریات خود معلم است؛ بلکه بخشی از اهداف تعلیمی گسترده‌تر نیز هستند.

پرسیدن سؤال‌های "چه و چرا"، به شخص تسلط ویژه یی نسبت به تدریس می‌دهد. می‌توان ادعا کرد که میزان استقلال و مسؤولیتی که انسان در کار معلمی دارد تابع میزان کنترولی است که بتواند بر اعمال خویش اِعمال کند. با تمرکز بر سؤالاتی مانند سؤالات بالا، ما شروع به اِعمال کنترول کرده و راه را برای تغییر زنده گی روزمرهٔ خویش در صنف هموار می‌کنیم.

تفکر منتقدانه شما را وا می‌دارد تا خود را مدرسی در نظر بگیرید که می‌خواهد در راستای بهبود مسلکی مقامی برجسته داشته باشد. البته، هدف نهایی سود رساندن به شاگردانی است که به آن‌ها تدریس می‌کنید. از سوی دیگر، معلمان همکار با شما، که خود در رابطهٔ مستقیم با شاگردان خویش هستند، نیز از تفکر منتقدانهٔ شما سود خواهند برد. وقتی معلمان منتقدانه به خود فکر کنند (و شاگردان هم خودشان را ارزیابی نمایند)، آموزش در صنف تغییر و بهبودی قابل‌ملاحظه خواهد کرد. این امر، هم‌چنان، تدریس را بسیار لذت‌بخش‌تر و انگیزه‌بخش‌تر خواهد ساخت. تفکر به خویشتن و خودارزیابی عامدانه و آگانه معلم را قادر خواهد کرد تا هم از علم تدریس سود ببرد و هم از هنر تدریس. این امر معلمان را بر خواهد انگیخت تا هر دو سوی این روند را بشناسند، و با ترکیب کردن آن‌ها واقعا به معلمان واقعی مبدل گردند.



اغلب معلمان مهارت‌های صنفی خویش را زمانی کسب می‌کنند که هنوز در آغاز راه معلمی قرار دارند. معلمانی که به تازگی وارد حرفهٔ معلمی می‌شوند، ممکن است در اوایل تدریس را پیشهٔ پر از اضطراب و تنش بیابند؛ ولی وقتی تجربه پیدا کردند ذخیرهٔ استراتیژی‌های تدریسی‌شان کلان می‌شود و آن‌ها را به سوی تدریس متفکرانه می‌کشاند. ترکیب استراتیژی‌های تدریسی "روش تدریس" معلم را بنا می‌نهد. روش تدریس معلم ابزاری برای مقابله با بسیاری از نیازهای روزمره تدریس را به دست او می‌دهند؛ با این حال، خطر این نیز وجود دارد که روش تدریس خود موجب کُند شدن روند پیش‌رفت مسلکی او گردد. معلمان چگونه می‌توانند پا از واکنش اتوماتیک و عادی‌شده به مسایل روزمره صنف فراتر گذاشته، و از چگونه گی تدریس خویش، از

انواع تصمیم‌هایی که می‌گیرند، و از ارزش‌ها و پیامدهای تصمیم‌های تدریسی آگاهی بیشتری کسب کنند؟ یکی از راه‌های رسیدن به این مرحله مشاهده و تفکر به چگونه گی تدریس خویشتن، و استفاده از مشاهده و تفکر به عنوان روشی برای به میان آوردن تغییر است. چنین رویکردی به تدریس را تدریس متفکرانه می‌گویند.

پلان درسی

در هنگام آموزش استراتیژی جدید، معلم دست‌کم از سه مرحله عبور می‌کند: مرحلهٔ ادراک، مرحلهٔ تمرین، و مرحلهٔ استقلال

مرحلهٔ اول، یعنی مرحله‌ی ادراک، وقتی رُخ می‌دهد که معلم در تلاش فهم آن استراتیژی و جمع‌آوری معلومات دربارهٔ آن است. در این مرحله، معلم آن استراتیژی را عملی نمی‌کند؛ بلکه از آن آگاه می‌شود، شیوهٔ کاربرد آن را مشاهده می‌کند، و یا در بارهٔ شیوهٔ درست عملی‌سازی آن مطالعه می‌کند.

تمرین متمرکز یعنی عملی کردن مکرر یک استراتیژی، و سعی بر بهبود بخشیدن جنبه‌های جزئی آن

در صنف، تمرین به معنای این است که معلم استراتیژی عملی مشخصی را انتخاب کرده، و جنبه‌های مشخصی از آن را بر می‌گزینند. ممکن است معلم تمرین خویش را متمرکز بر یکی از جنبه‌های آتی بکند: تمرکز بر مراحل عملی‌سازی آن استراتیژی، ایجاد مقررات {پروتوکول}، عادت کردن با آن استراتیژی، ایجاد تغییرات طبق آن استراتیژی، و یا هم ترکیب چندین استراتیژی به هدف ایجاد یک استراتیژی بزرگ‌تر و فراگیرتر.

معلمان باید در هنگام تشریح مباحث جدید از چگونه گی ارتباط برقرار کردن شاگردان با دانش جدید آگاه باشد

در درس‌هایی که به معرفی مباحث جدید اختصاص داده شده‌اند از رویکرد تدریس مستقیم کار گرفته شده و آماده گی‌های چشم‌گیری در نظر گرفته می‌شود. معلم باید محتوای درس را به لقمه‌هایی کوچک و قابل‌هضم بخش کند. هر چه آگاهی کنونی شاگردان از محتوای درس کم‌تر باشد، لقمه‌ها هم باید کوچک‌تر در نظر گرفته شوند. این لقمه‌ها تبدیل به نقاط تمرکز درس می‌شوند. به علاوه، معلمان باید به دنبال یافتن فعالیت‌هایی باشند که به شاگردن امکان دهد تا: فعالیت‌ها را مرور کنند، تعامل ایجاد کنند، در بارهٔ جزئیات مبحث جدید معلومات کسب کنند، و در بارهٔ آن‌چه یاد گرفته‌اند فکر کنند.

نصاب تعلیمی، خلاصهٔ مباحث مضمون، پلان طولانی‌مدت، و پلان مفصل درس‌های روزانه

این که معلم با نصاب تعلیمی مورداِستفادهٔ خویش احساس راحتا کند، مهم است. آماده گی برای تدریس، مسلماً، به معنای آشنا شدن با نصاب درسی نیز هست. در ضمن، آدم چگونه گی بخش کردن نصاب درسی و برنامه‌ریزی آن برای درازمدت، از اولین روز گرفته تا آخرین روزی که قرار است آن مضمون را به این گروه شاگردان تدریس می‌کند، نیز باید در نظر بگیرد.

هدف از آماده‌سازی برنامهٔ طولانی‌مدت این است که شما مباحث درسی را در نصاب تعلیمی بررسی کرده و اهداف آموزش امساله شاگردان را پیدا کنید؛ به علاوه، مباحث درسی و ترتیب آن‌ها را در کتاب یا نصاب تعلیمی مشاهده کرده و بعد تعیین کنید که برای هر کدام از مباحث باید چه‌قدر وقت اختصاص دهید. قرار نیست تعداد صفحات کتاب و تعداد روزهای درسی قابل‌استفاده را بررسی کرده، و بعد درس‌ها را دانه–به–دانه به روزها اختصاص دهید. باید نخست در بارهٔ مباحثی که قرار است تدریس شوند فکر کنید – مفاهیم و مهارت‌هایی که شاگردان باید بیاموزند مهم‌اند، نه تعداد صفحات کتاب درسی. هدف این است که تعیین کنید که مهم‌ترین مباحث کدام‌اند و سخت‌ترین مباحث کدام.

می‌توان چند تا از مباحث، مفاهیم، و مهارت‌هایی را که در نصاب یک مضمون مشخص آمده‌اند با هم به یک صورت واحد در آورده و به طرز مارپیچ تدریس‌شان کرد. یعنی که مفاهیم و مهارت‌ها را می‌توان با هم ربط داده و در هنگام رسیدن به یک مجموعهٔ واحد مشخص به مفاهیم و مهارت‌های قبلی مراجعه کرده و آن‌ها را با هم مقایسه، و حتا دوباره تدریس یا مرورشان کنید و آن‌چه را که شاگردان آموخته‌اند دوباره عملی کنید. این موجب می‌شود تا زمینهٔ عملی کردن گام‌های بعدی محکم شده و شاگردان، که احتمالاً برای فهم موضوعات جدید نیاز به مرور یا تدریس دوبارهٔ مباحث قبلی دارند، بحث جدید را با دقت بیشتری درک کنند.

وقتی مباحث را فهرست کردید و به صورت واحدهای جداگانه در آوردید، و برای حصول اطمینان از این که شاگردان مباحث را خوب یاد می‌گیرند، به بعضی از آن‌ها اولویت دادید، آنگاه می‌توانید مدتِ زمان اختصاص‌یافته به هر مبحث را برنامه‌ریزی کنید. هدف این است که اطمینان حاصل شود که معلم از دانش خویش آگاهی بیشتری حاصل کرده و به نصاب تعلیمی، از اول تا آخر، با دیدی کلی نگاه کند، نه دید صفحه به صفحه.

اگر به این صورت برنامه‌ریزی کنید، هیچ امکان ندارد که در پایان سال با انبوهی از مباحث مهم تدریس‌نشده روبرو شوید. از طرفی دیگر، چنین برنامه‌ریزی شما را از نصاب آموزشی آگاه خواهد کرد و به این ترتیب در پایان وقت مباحث درج‌شده در نصاب آموزشی هم تدریس‌ناشده باقی نخواهد ماند. در عین حال، لازم نخواهد بود که عجله کرده، و یا در عین حالی که موضوع را ناتمام تدریس می‌کنید شاگردان را با آموزش سرسری موضوعات روبرو کنید. اگر برنامه‌ریزی‌تان به این ترتیب اجرا نشود، موضوعات آموزشی، برای اکثر شاگردان، ناقص خواهند ماند.

اگر در آغاز درس‌ها بدانید که شاگردان‌تان چه چیزهایی را می‌دانند و چه چیزهایی را نمی‌دانند، هم برای آموزش آموزنده گان خیلی خوب خواهد بود، و هم تدریس معلم بسیار موفقانه پیش خواهد رفت. یک روز ما ویدیوی یک درس نمونه را تماشا می‌کردیم که در آن معلم، در روی تختهٔ سیاه، چگونه گی شناسایی و نام‌گذاری دایره، مربع و مثلث را یاد می‌داد. معلوم بود که آن معلم بررسی نکرده بود که آن گروه شاگردان از قبل چه چیزهایی را می‌دانسته‌اند. اگر این را بررسی می‌کرد، حتماً می‌دانست که شاگردان صنف چهارم چیزی به این ساده گی را حتماً می‌دانند. به این ترتیب، وقت صنف به تشریح چیزی که همه از قبل آن را می‌دانستند و برنامه‌ریزی برای آشنایی با اشکال هندسی دیگر گذشت. معلم، شاگردان را به فعالیت گروهی بسیار هوشمندانه یی فراخواند و از آن‌ها خواست تا با استفاده از آن سه شکل هندسی خانه بسازند. با این حال، از صنف درسی به عنوان مواد درسی کار نگرفت: می‌شد از شاگردان خواست تا این اشکال هندسی را در ساختمان صنف پیدا کنند. این اشکال، در صنف، و در ساختمان مکتب به فراوانی یافت می‌شد؛ هر چند به صورت پنهان. مسئلهٔ ما در اینجا این است که بدانیم که شاگردان چه چیزهایی را می‌دانند، و چه چیزهایی را نه. اگر این را بدانیم می‌توانیم به جای تکرار خسته‌کنندهٔ مباحث ساده‌تر، پس از مروری سریع به درس‌های قبلی و قدیمی، درس جدید را از جایی شروع کنیم که شاگردان به آن‌جا رسیده‌اند.

آشنایی با نصاب آموزشی صنف‌های قبل از صنفی که تدریس می‌کنید هم به همین اندازه مهم است. معلمان اغلب بر سر چیزهایی جان می‌کَنند که شاگردان‌شان نمی‌دانند؛ ولی باید در صنف‌های قبلی آنها را آموخته باشند. در چنین شرایطی، همه معلمان قبلی را به خاطر تدریس بدشان ملامت می‌کنند. برای رفع این مشکل قابل‌پیش‌بینی، راه بهتری نیز وجود دارد: این که در آغاز سال دانش‌های قبلی شاگردان را ارزیابی کنیم و بعد، در صورت نیاز، مهارت‌های ابتدایی‌تری را که شاگردان برای پیش‌بردن درس‌های امسال خویش نیازمند آنها خواهند شد به آنان تدریس کنیم.

بنابرین، در برنامه‌های درسی روزهای آغازین سال مقداری از وقت را به مرور و تدریس دوبارهٔ مهم‌ترین دانش‌ها و مهارت‌های سال قبل نیز اختصاص دهید. این مرور را به نام "زنگ‌شویی" می‌شناسند. همهٔ شاگردان از کارتان سود خواهند برد.

تمرین ۳.الف.

۱. پلان درازمدت خویش را تحلیل کنید. برنامهٔ تان مبتنی بر کدام یکی از گزینه‌های زیر است؟ به زیر گزینهٔ درست خط بکشید.

اهداف — کاربردها(موارد استعمال)

ساختارها

دست‌آوردها — بخش‌ها و موضوعات

منابع

نتایج — وظایف

مهارت‌ها

۲. وقتی پلان طولانی‌مدت خویش را می‌ریختید، چه چیزی موجب شد که این انتخاب‌ها را بکنید؟

۳. آیا در پلان طولانی‌مدت خویش تعادل بین بخش‌های مختلف برنامه و مدت‌های زمانی هم در نظر گرفته شده است، یا برنامه را طوری طراحی کرده‌اید که همهٔ مباحث مدت‌زمان مساوی در اختیار داشته باشند؟

۴. آیا در پلان طولانی‌مدت‌تان مباحث، ترتیب منطقی مناسب دارند؟

۵. آیا در نظر دارید تا در جریان درس برای مرور یا تدریس دوبارهٔ چیزهایی که قبلاً تدریس شده‌اند، به عقب برگردید؟

۶. آیا در برنامهٔ درسی خویش فعالیت‌های مناسب برای آموزش فعالانه و مواد لازم را هم گنجانده‌اید؟

تمرین شماره ۳. ب. آیا در هنگام تهیهٔ پلان درسی طولانی مدت موارد آتی را در نظر می‌گرفته‌ام؟

	همیشه	معمولاً	گاهی	هرگز
۱. برنامه را بر مبنای سطح مهارت‌ها، نیازها، اهداف، و علایق شاگردان خویش، که در طی ارزیابی از دانش‌های قبلی و مهارت‌های‌شان مشخص شده بودند، طرح کرده‌ام؟				
۲. مباحث مضمون را همراه با انتظارات آموزشی در فهرستی واضح و مناسبی تدوین کرده‌ام که بتوان آن را با شاگردان در میان نهاد؟				
۳. خواستار پیش‌نهادهای شاگردان شده‌ام؟				
۴. مهارت‌ها و مباحث را به ترتیب سختی‌شان مرتب کرده‌ام؟				
۵. از سطح پیش‌رفت و وضعیت شخصی شاگردان آگاه بوده‌ام؟				
۶. کسانی مانند والدین شاگردان و اعضای جامعه را در برنامه‌ریزی‌ها نقش داده‌ام؟				
۷. امکان اختلال‌های ناشی از تعطیلات رسمی، تعطیلات ناشی از مشکلات آب و هوا، و یا سایر مسایل اضطراری را در نظر گرفته‌ام؟				

پلان درسی

اهداف درس

هدف درس عبارت از نتیجهٔ آموزش ناشی از فعالیت درسی در صنف است - چه این فعالیت درسی تشریحات خودتان باشد، چه فعالیت‌های شاگردان. تعریف واضح اهداف ساده نیست؛ اما مهم است که مدتی از زمان خویش را صرف تفکر در بارهٔ چیزی بکنید که می‌خواهید شاگردان در نتیجهٔ درس موردِنظر قادر به انجام آن باشند. توجه به تعیین اهداف درس همان‌قدر ارزش‌مند است که تعیین این که چه چیزی تدریس شود و چگونه تدریس شود. در جدول زیر از شما خواسته می‌شود تا سه درس اخیر خویش را تحلیل کنید: اهداف‌تان چه بود؟ شاگردان فکر می‌کردند چه یاد خواهند گرفت؟ آیا از موضوع درس هم خارج شدید؟ چرا، چگونه؟

تمرین شماره ۳.ج. پلان درسی

	هدفی که از این درس داشتم	هدفی که آموزنده‌گان فکر می‌کردند از این درس داشتیم	حاشیه‌گویی‌هایی که در صنف داشتم. چرا؟ آیا در این حاشیه‌گویی‌ها از وقت درست استفاده شد؟
درس اول			
درس دوم			
درس سوم			

تبصره‌های بیشتر در بارۀ تمرین شماره ۳.ج:

اگر بین آنچه شما قصد داشتید درس بدهید و آنچه شاگردان فکر می‌کردند یاد خواهند گرفت تفاوت زیادی بود، برای این که در آینده چنین تفاوتی وجود نداشته باشد چه می‌توان کرد؟

تمرین شماره ۳.د. مرور درسی که قبلاً درس داده‌اید – یک بررسی یک‌دقیقه‌یی

این پرسش‌نامه را، نه فقط سالی یک بار؛ بلکه بارها استفاده کنید. نتایج آن را در یک دوسیه نگه‌داری کنید تا بتوانید نتایج زمان‌های مختلف مقایسه کنید. می‌توانید از یکی از همکاران خویش بخواهید تا درس‌تان را نظارت کرده و با استفاده از همین پرسش‌نامه مرور کوتاهی بر درس‌تان بکند.

آخرین مرور ______________ **موضوع درس** ______________ **تاریخ** ______________

(نام ناظر، اگر هست) ______________________________

۱. تنها ویژگی یی که می‌توان بهترین ویژگی این درس نامیدش، چه بود؟ چرا؟

____

____

____

____

____

۲. تنها ویژگی یی که می‌توان نومیدکننده‌ترین ویژه گی یی این درس نامیدش، چه بود؟ چرا؟

____

____

____

____

____

۳. تنها چیزی که بتوانم (بتوانی) در دفعهٔ بعد برای بهبود بخشیدن به این درس یا درس‌های مشابه به این انجام بدهم (بدهی) چیست؟

____

____

____

____

____

تمرین شماره ۳.۰ه. پلان و ارزیابی درست نصاب آموزشی و درس

فهرست بررسی پلان و ارزیابی درست نصاب آموزشی و درس

در این ارزیابی چهار معیار وجود دارد و باید هر کدام از ویژه گی‌هایی را که در فهرست بررسی آتی خواهند آمد از میان ملاک‌ها انتخاب کرد. لطفاً از گزینه‌های زیر، از میان ۱ تا ۴ یکی را انتخاب کنید. وقتی کارتان خلاص شد از میان همکاران خویش کسی را پیدا کنید که بتواند هم از یکی از صنف‌های‌تان نظارت کند و هم نتایج برآمده از این دو ارزیابی را با شما مورد بحث قرار دهد (مربی، مشاور، یا معلم همکار). واضح است که این پرسش‌نامه نباید توسط مدیر برای ارزیابی معلم به کار گرفته شود. در هر بخش، و در کلِ پرسش‌نامه، می‌توانید نمرات خویش را جمع کرده و از روی خودارزیابی خویش ببینید که در چه زمینه‌هایی پیش‌رفت‌تان با چالش روبرو است.

قیمت معیار های ارزیابی

نیاز به بهبودی قابل‌ملاحظه یی دارد ۱

نیاز به مقداری توجه دارد ۲

از لحاظ هم‌آهنگی و توانایی در سطحی قابل‌قبول قرار دارد ۳

از لحاظ هم‌آهنگی و توانایی در سطح بالایی قرار دارد ۴

شاخص اول: معلم، به هدف دست‌یابی به اهداف نصاب آموزشی، درس را به درستی برنامه‌ریزی کرده و در آن از منابع و مواد درسی هم (در صورتی که در دست‌رس باشد و بشود جمع‌آوری کرد یا ساخت) استفاده می‌کند.

ویژه گی‌ها:

۱. آرزومند آن است که آموزنده گان تبدیل به افرادی متعهد، و بااعتمادبه‌نفس شوند و با تکیه بر این آرزو تلاش می‌کند تا اهداف، انتظارات و استانداردهای آموزشی در کارهای شاگردان خویش تحقق بخشد.

۲. برای واحدهای درسی نصاب آموزشی اهداف کوتاه‌مدت و اهداف طولانی‌مدت سالانه یی تعیین می‌کند که در همهٔ آن‌ها اهمیت مسئله در زنده گی کنونی و آیندهٔ شاگردان مدِ نظر است.

۳. با همکاری با پرسونل مکتب، نیازمندی‌های شخصی و گروهی را تشخیص داده و برای رسیده گی به نیازمندی‌های شخصی شاگردان استراتیژی‌های مناسبی تهیه می‌کند؛ در تهیهٔ استراتیژی‌ها استفاده از تکنولوژی‌های روز هم در نظر گرفته می‌شود.

۴. از منابع و مواد درسی باکیفیتی؛ چون: مواد اولیه، تجارب دست‌اول، نرم‌افزارهای کمپیوتری و سایر تکنولوژی‌ها (در صورتی که چنین مواد در دست‌رسی باشند؛ ولی هم‌چنان با ابتکار معلم هم بتوان به آن‌ها دست یافت) و غیره چیزهایی که بتوان آن‌ها را به طور مناسبی با اهداف نصاب آموزشی و نیازمندی‌ها و روش‌های آموزشی شاگردان وفق داد، استفاده می‌کند.

۵. مباحث درج‌شده در نصاب تعلیمی را طبق دانش‌ها و تجربه‌های قبلی شاگردان در نظر گرفته، و مهارت‌ها، مفاهیم و اصطلاحاتی را که برای آموزش دادن موفقانهٔ یک مبحث به شاگردان لازم باشد شناسایی می‌کند.

۶. در تلاش است تا با همکاری با متخصصان حاضر در مکتب، پرسونل مسؤول تهیهٔ منابع، متخصصان تکنولوژی و مدیران نصاب تعلیمی را بهتر طرح کرده و در صورت لزوم در آن‌ها اصلاحاتی وارد کنند که زمینه برآورده ساختن نیازمندی‌های آموزشی ویژهٔ شاگردان را فراهم کرده و به همهٔ شاگردان در آموختن و عملی کردن مباحث مرکزی نصاب کمک کنند.

۷. در برنامه‌ریزی‌ها روش‌هایی را در نظر می‌گیرد که هر کدام از واحدهای درسی را به شاگردان معرفی کند.

۸. در برنامه فرصت‌های تدریسی کافی برای تعامل شاگردان با مفاهیم، مواد درسی و تعامل معلمان با یک‌دیگر در نظر می‌گیرد.

۹. تجارب موجود در نصاب آموزشی را طوری برنامه‌ریزی می‌کنید که شاگردان به صورت روزافزون مسؤولیت آموزش خویش را به عهده گیرند.

بر سر هر کدام از ویژه‌گی‌های بالا (۲ و ۳) تبصره کرده و بگویید که چگونه می‌توانید تلاش‌های خویش را بهبود بخشید. لازم نیست بهانه آورده و یا توضیح که چرا یک ویژه‌گی قابل اجرا نیست.

تمرین شماره ۳. و. تفکر

خودتان را با در نظرداشت هر کدام از ویژه‌گی‌های بالا ارزیابی کنید. یکی از ویژه‌گی‌های بالا را که به نظر خودتان در آن زمینه خوب هستید (و از آن لحاظ به خود ۵ نمره داده‌اید) انتخاب کنید. هم‌چنان، یکی از ویژه‌گی‌هایی را که فکر می‌کند لازم است برای بهبود یا تقویت آن کار کنید (و از آن لحاظ به خود ۱ نمره داده‌اید) نیز انتخاب کنید. در بارهٔ هر کدام از این دو ویژگی انتخاب‌شده یک یا دو جملهٔ متفکرانه بنویسید.

نیاز به بهبود قابل‌ملاحظه‌یی دارد ۱

نیاز به مقداری توجه دارد ۲

از لحاظ هم‌آهنگی و توانایی در سطحی قابل‌قبول قرار دارد ۳

از لحاظ هم‌آهنگی و توانایی در سطح بالایی قرار دارد ۴

شاخص: معلم آموزندهٔ متفکر است و پیوسته می‌آموزد.

ویژه گی‌ها:

۱. در بارهٔ چیزهایی که شاگردان باید بدانند و قادر به انجام‌شان باشند، و در بارهٔ آن‌چه معلم می‌تواند در راستای تقویت آموزش آن کاری بکند، فکر کرده و دست به عمل می‌زند.

۲. از منابع موجود برای تحلیل، توسعه، و بهبودبخشی دانش‌ها و مهارت‌های مسلکی خویش استفاده می‌کند؛ مواردی مانند سازمان‌های مسلکی، کار در دوره‌های اکادمیک، کارمندان مکتب، منابع اداری و اجتماعی و سایر همکاران را می‌توان در جملهٔ منابع در نظر گرفت.

۳. برای این که تدریس‌اش بهتر شود، چیزهای بیشتری می‌آموزد و عملی می‌کند و معلومات نوتری جمع می‌کند.

۴. در فعالیت‌هایی شرکت می‌کند که نشان‌دهندهٔ تعهد به مسلک معلمی هستند.

۵. برای رشد و پیش‌رفت مسلکی به دنبال معلومات است.

۶. در برابر پیش‌نهادهایی که در زمینهٔ رشد و پیش‌رفت مسلکی به او می‌شوند پذیرا است.

۷. برای کسب حمایت در زمینهٔ تفکر، حل مشکل و کشف طرح‌های جدید بر همکاران مسلکی خویش در درون مکتب و سایر زمینه‌های مسلکی اتکا کرده، و تجارب خویش را با آن‌ها در میان گذارده و از آن‌ها خواستار مشوره می‌شود.

تبصره‌های متفکرانهٔ معلم – و مربّی و سرمعلم، در صورتی که با آن‌ها در میان گذارده شود

ادامهٔ تبصره‌هایی که در بارهٔ این صفحه وجود دارند

فصل چهارم

صنف شما، شاگرد شما و خودتان

مقدمه

معلمان خوب فقط به تکمیل کردن نصاب تعلیمی اکتفا نمی‌کنند. وقتی در یک صنف ۲۰ تا ۳۰ و گـاهی بیشـتر از این شاگردان هستند، برای این که شاگردان گمراه نشوند و از نظر معلم دور نمانند، معلم باید کـه از تکنیـک‌هـای ارزیابانه‌ی مختلفی برای تشخیص و مدیریت تدریس و آموزش کار بگیرد. یکی از اهداف عمدهٔ هر معلمی حمایـت از آموزش یکایک شاگردان است. با این همه، گاهی ممکن اسـت معلـم نتوانـد بـه حمایـت از آمـوزش تـک تـک شاگردان بپردازد؛ ولی نباید گذاشت که فشار زمانی یا فراوانی تعداد شاگردان موجـب شـود تـا ایـن هـدف مهـم از یادمان برود. معلمان خوب استراتیژی‌هایی ایجاد می‌کنند که با استفاده از آن بتوانند از هر کدام از شاگردان خویش شناخت پیدا کنند.

آشنایی با شاگردان فقط به این معنی نیست که برای هر کدام از آن‌ها کارهای خانه گی و واحدهای درسی جداگانه یی در نظر بگیریم. به این معنی است که وقتی در بارهٔ یک شاگرد مشخص با مدیر یا والدین آن شاگرد گپ می‌زنیم بتوانیم پیش‌رفت‌ها و مشکلات او را با جزئیات در گفتگوهای خویش ذکر کنیم. معلمان باید حتا در همان زمانی که به تازه گی شروع به استفاده از یک ارزیابی می‌کنند هم از شاگردان خویش شناخت داشته باشند و ویژه گی‌های آموزشی‌شان را به صورت مشخص بدانند. آگاهی از سوابق و زمینه‌های اجتماعی افراد حاضر در صنف، آگاهی از علایق آنان، آن‌چه در گذشته تجربه کرده‌اند، و این که آن‌ها به عنوان یک آموزنده- نویسنده- خواننده- شاگرد به خود چگونه نگاه می‌کنند برای معلم دست‌آویزی است تا با استفاده از آن بتواند شروع به حمایت از آموزش شاگردان خویش کند. این مهم است که معلم بتواند در صنف حس هم‌بسته گی- هم‌سرنوشتی ایجاد کنند. به نظر شما چه تعداد از معلمان هر روز وقتی وارد صنف خویش می‌شوند به خود می‌گویند که "خوش‌حالم که امروز اینجایم"؟ چه تعداد از معلمان هر روز به شاگردان خویش نگاه می‌کنند و در دل خود به آن‌ها می‌گویند که "خوش‌حالم که امروز اینجایید"؟

یکی از روش‌هایی که اکثر از معلمان استفاده می‌کنند، و ما هم می‌توانیم از آن در صنف‌های دورهٔ ابتدایی و صنف‌های پایین دورهٔ متوسطه استفاده کنیم، این است که از شاگردان بخواهیم تا علایق خویش را طی یک پرسش‌نامه یا فهرست بررسی مشخص کنند. در زیر نمونه یی از پرسش‌نامه یی را آورده‌ایم که به شاگردانی داده می‌شود که جمله‌نویسی را یاد داشته باشند. پرسش‌نامه‌های دیگری هم ساخته شده‌اند که آن‌ها را در قالب سوالات کوتاهی برای شاگردان حتا جوان‌تر هم می‌توان به کار برد؛ پرسش‌نامه‌هایی که شاگردان می‌توانند احساسات و دیدگاه‌هایی را که نسبت به سؤالات پرسش‌نامه دارند با استفاده از صورتک‌های خندان یا پریشان نشان دهند.

تمرین شماره ۴.الف. نظر شاگردان در بارهٔ مکتب؛ پرسش‌نامه یی که معلمان می‌توانند با استفاده از آن‌ها شاگردان خویش را بهتر درک کنند.

اظهار نظر در بارهٔ مکتب

نام ____________ تاریخ ____________ سن ________ جنسیت پسر - دختر ________

مضمون ____

وقتی این سؤالات را برای صنف خویش آماده می‌کردید، بین سوالات فاصله‌ی کافی بگذارید تا شاگردان بتوانند در آن جواب‌های خویش را بنویسند.

۱. صبح‌ها وقتی بیدار می‌شوی در بارهٔ رفتن به مکتب چه احساسی داری؟ چرا؟

____

____

۲. در مکتب از چه کارهایی خوشت می‌آید؟

____

____

۳. خوش داری چه چیزهایی را یاد بگیری؟

____

____

۴. به نظر تو در مکتب یاد گرفتن چه چیزهایی آسان است؟ به نظرت چرا آسان است؟

____

____

۵. به نظر تو در مکتب یاد گرفتن چه چیزهایی سخت یا مشکل است؟ به نظرت چرا سخت است؟

____

____

۶. از جمله کارهایی که در مکتب کرده‌ای، خوش داری کدام‌ها به یادت بماند؟

____

____

۷. از جمله کارهایی که در مکتب کرده‌ای، به کدامش بیش‌تر از همه افتخار می‌کنی؟

____

____

۸. امسال برای مکتب چه هدف‌هایی داری؟

____

____

رابطهٔ معلم – شاگرد:

رابطهٔ معلم و شاگرد اغلب از نوع روابطی است که تا پایان عمر در یادها می‌ماند. اغلب شاگردان، حتا بعد از سال‌ها، از معلمان سابق خویش با عنوان "معلم من" یاد می‌کنند، و آن‌ها را در خاطرات خویش صاحب جایگاه ویژه یی می‌دانند. اغلب معلمان هم می‌توانند حتا بعد از سال‌ها شاگردان خویش را در میان جمعیت تشخیص دهند. شاگرد هیچوقت معلمی را که به او باور داشته است و او را تشویق می‌کرده است فراموش نمی‌کند. شما هم تا کنون اغلب معلمان خویش را به یاد دارید، و بعد از گذشت مدت طولانی دیگر باز هم آنها را به یاد خواهید داشت. امیدواریم که خاطراتی که شما از معلمان خویش دارید خاطرات خوب باشند، نه خاطراتی که به شما حس حقارت و نا ارجمندی داده باشند.

شاگردان، در هر سنی که باشند، به معلمانی که به آن‌ها به عنوان فردی ویژه نگاه می‌کنند، و معلمانی که هر گونه حمایت موردِنیاز شاگردان را بدیشان ارائه می‌کنند، نگاه مثبتی دارند و به آن‌ها احترام قایل‌اند. بنابرین، چنین رفتارهایی در صنف نه تنها فضای آموزشی مثبت ایجاد می‌کنند؛ بلکه تجربه‌ی زیستی مثبتی نیز فراهم می‌نمایند.

اکنون، شما با استفاده از این فهرست، رابطهٔ خویش را با شاگردان خود، در گذشته و حال، بررسی کنید.

٤.ب. تحلیل رابطهٔ شما با شاگردان‌تان

	همیشه	هرگز

آگاهی از شاگردان ۵ ٤ ۳ ۲ ۱	۵	٤	۳	۲	۱
من نام همهٔ شاگردان خود را بلدم.					
من از وضعیت خانوادگی همهٔ شاگردان خویش آگاهم.					
من از شاگردانم مهارت‌ها و علاقه‌مندی‌های شان را پرسان می‌کنم.					
من می‌دانم که کدام یکی از شاگردانم بصری، کدام یکی لمسی و کدام یک سمعی اند.					
آن عده از شاگردانم که مشکلات شنوایی یا بینایی دارند در نزدیک تخته و یا نزدیک به جایی می‌نشینند که من اغلب در آنجا می‌ایستم.					
من همان‌طوری لباس می‌پوشم که شاگردانم از من انتظار دارند.					
تعاملات درون‌صنفی					
من همیشه با شاگردانم احوال‌پرسی می‌کنم تا به ایشان نشان دهم که متوجه حضورشان هستم.					
من سعی می‌کنم با همهٔ شاگردانم طوری برخورد کنم که احساس اهمیت کنند.					
سعی می‌کنم فضایی دوستانه، انگیزاننده و دور از ترس ایجاد کنم.					
من اغلب اوقات به نکات خنده‌دار موضوعات اشاره می‌کنم.					
من رفتار مهربانانه، گرم، ولی استوار با شاگردانم دارم.					

من با شاگردانم مهربانی و خوش‌رویی می‌کنم					
من سعی می‌کنم نمادی از اعتمادبه‌نفس، توانایی و خوش‌بینی باشم.					
حمایت					
من در طول ساعت درسی به شاگردانم کمک می‌کنم و در ضمن به آنان گوش‌زد می‌کنم که من مسؤول کمک به کسان دیگری نیز هستم.					
من مخاطب فعالی هستم و سعی می‌کنم قضایا را از دیدگاه طرف مقابل نگاه کنم					
من به سطح پیش‌رفت و سوابق فرهنگی شاگردان اهمیت می‌دهم.					
من سعی می‌کنم به شاگردان کمک کنم تا برای آموزش و افهام و تفهیم برای خویش استراتیژی بسازند.					
من می‌فهمم که چه وقت‌هایی شاگردانم در آموزش درس مشکل دارند، و به همین جهت از شاگردان دیگر تقاضا می‌کنم تا با آن شاگردان کمک کنند.					
من شاگردانم را تشویق می‌کنم تا کار صنفی خودشان را ارزیابی کنند، تا به این ترتیب به آنان کمک کرده باشم تا در بارۀ چگونه گی تفکر و آموزش خویش فکر کنند.					

آیا با استفاده از جدول بالا نقاط ضعف یا قوت خاصی در خود پیدا کردید؟ برای رفع آن‌چه اقدام می نمایید؟ اگر آن را ضعف تلقی می‌کنید، چه می‌توانید بکنید؟

۴. ج . تمرین فکری – در هنگام وقوع حادثه یی در صنف، به شاگردان چه واکنشی نشان می‌دهم؟

در بارهٔ این سؤال فکر کرده و در بارهٔ چگونه‌گی واکنش خویش در هنگام وقوع حادثه صنف بنویسید.

۱. سعی کنید رویدادی را یاد آورید که در آن شاگردان شما را ذوق‌زده کرده بوده باشند. واکنش شما به آن رویداد چه بود؟

۲. سعی کنید رویدادی را یاد آورید که در آن شاگردان کاری کرده بوده باشند که شما را خشم‌گین نموده بوده باشد. واکنش‌تان به آن رویداد چه بود؟

۳. آیا در آینده باز هم به همان شیوه واکنش خواهید کرد؟ چرا؟

تمرین شماره ۴. د. آشنایی با من

شاید بهتر باشد این پرسش‌نامه را در اوایل سال استفاده کنید تا بتوانید از همان اول سال در بارهٔ شاگردان خویش معلوماتی بگیرید که آن‌ها را به شما بهتر بشناساند. شما می‌توانید این پرسش‌نامه را بازنگری کنید، و حتا می‌توانید برای خودتان پرسش‌نامهٔ نوی ایجاد کنید.

در بارهٔ من

نام من ____________________ تاریخ امروز ____________________

در زیر در بارهٔ من نکاتی آورده شده است که به شما کمک خواهد کرد تا مرا بهتر بشناسید.

من با ____________________ زنده گی می‌کنم.

وقتی از مکتب به خانه می‌رسم خوش دارم ____________________

من در خانه با ____________________ کمک می‌کنم.

نمایش تلویزیونی موردِعلاقهٔ من ____________________ است.

ورزش یا بازی موردِعلاقهٔ من ____________________ است.

من دوست دارم با ____________________ بازی کنم.

غذاهای موردِعلاقهٔ من ____________________ است.

غذاهایی که از آنها خوشم نمی‌آید ____________________ هستند.

چیزهای دیگری که از آنها خوشم نمی‌آید ____________________ هستند.

بدترین چیزی که تا کنون برایم رخ داده است ____________________ است.

بهترین چیزی که تا کنون برایم رخ داده است ____________________ است.

از مسایل مربوط به مکتب، چیزی که بیشتر از همه ____________________ است.

از مسایل مربوط به مکتب، چیزی که گاهی که از آن خوشم نمی‌آید ____________________ است.

خوش دارم وقتی کلان شدم کارهای زیر را بکنم: ____________________

چیزهای دیگری که خوش دارم در مورد من بدانید، این‌هایند: ____________________

____

____

____

____

____

نتیجه‌گیری:

کمک به معلمان؛ تا بتوانند مهارت تفکر را در خویشتن بهبود بخشند.

همهٔ معلمان می‌توانند ذهن خود را طوری عادت دهند که آماده تصمیم‌گیری باشد. تفکر مهارتی است که وقتی بیشتر از همه پرورش می یابد که همراه با همکاران صورت گیرد. همکارانی که در رویارویی با مشکلات و حل آن‌ها تخصص ویژه یی نشان می‌دهند اغلب مربّیان خوبی می‌برآیند. چنین همکارانی معمولاً توانایی این را دارند که هم‌زمان با گوش دادن به حرف طرف مقابل، با تمرکز بر معلومات کلیدی یی که روشن می کنند که چه چیزهایی نیازمند بررسی هستند، گفته‌های طرف را تحلیل کنند. کسانی از این دست، معمولاً ذخیرهٔ وسیعی از گزینه‌ها در اختیار دارند.

مربیان باید سؤالاتی را پیش روی همکاران خویش بگذارند که آنها را قادر به پرسیدن سؤالاتی مفید کنند؛ سؤالاتی که آن‌ها را قادر به یافتن منابع معلوماتی دیگری بکنند که ممکن است به آنان دیدگاه‌ها نوی بدهند. سؤالاتی که آن‌ها را قادر به یافتن راه‌حل جدیدی از خودشان بکنند. اگر مربی با معلم همکار در تهیهٔ برنامهٔ به اجرا گذاشتن تغییرات و ترتیب تقسیم‌اوقات رسمی گفتگوهای بعدی کمک کند، معلمان کم‌تجربه تشویق خواهند شد تا خود را نظارت کرده و بیشتر در مورد خویش فکر کنند.

راه دیگری که برای بهتر شدن معلم در تفکر وجود دارد، این است که گروه‌هایی مطالعاتی یی ایجاد شوند که معلمان را با تفکر انتقادی آشنا کرده و بررسی کند تا که رویکردهایی که برای بررسی جنبه‌های مختلف تدریس وجود دارند، کدام‌ها اند. گفتگوها و اجرای نقش‌های مختلف به معلمان کمک می‌کنند ببینند که چه تصمیم‌هایی را می‌توان با تفکر موضعی (یعنی با توجه به شرایط و مواضعی خاص) و تکنیکی (یعنی با توجه به تکنیک‌ها و روش‌هایی موردنیاز) گرفت و چه تصمیم‌هایی نیازمند الگوهای منطقی یی هستند که باید آگاهانه و سنجیده انتخاب شوند. تشخیص این که انواع مختلف تفکر برای چه زمانی مناسب هستند به معلم کمک می‌کند تا زمان و انرژی ذهنی خویش را عاقلانه و آگاهانه صرف کند.

در نهایت این که، برای پرورش ذهن جهت انجام تفکرات پیچیده‌تر، معلمان باید تشویق شوند تا خودشان در بارهٔ عمل‌کرد خویش در صنف سؤال مطرح سازند. سؤالاتی مانند زیر باعث میشوند معلمان بیشتر فکر کنند:

- چه چیزهایی در صنف درست عمل کردند؟ از کجا می‌دانم که این چیزها به درستی عمل کرده‌اند؟
- اگر امکان داشته باشد تا این درس را دوباره تدریس کنم، چه خواهم کرد؟ همین کاری را که این بار کردم، یا روش دیگری در پیش خواهم گرفت؟ چرا؟
- چه عوامل بنیادینی ممکن است در انگیزش یا دایمی کردن یک رفتار در شاگرد اثر داشته باشند؟
- در بارهٔ چگونه گی آموزش شاگردان چه فکر می‌کنم؟ این باور بر روش تدریس من چه اثری می‌تواند داشته باشد؟
- برای تصمیم‌گیری آگاهانه در بارهٔ این مشکل، به چه معلومات و ارقامی نیاز دارم؟
- آیا این بهترین روش برای انجام این کار هست؟

این فصل از لحاظ طول کوتاه‌ترین فصل این کتاب است؛ ولی چون بحث آن در بارهٔ شاگردان است، با اهمیت‌ترین مباحث این کتاب را احتوا کرده است. اصلی‌ترین هدف از ایجاد مکتب شاگردان است. دلیل این که شما شغل معلمی یا مدیریت در مکتب را به عهده دارید منظور باز هم شاگردان است.

هرچه بر این نکته که معلمان باید شاگردان و اطفال را دوست داشته باشند تأکید کنیم، باز هم کم است. ضرور هم نیست که معلم همهٔ شاگردان را به یک اندازه دوست داشته باشد. لازم است تا رفتار اطفال را درک کنید، و نگاه‌تان به همهٔ اطفال و همهٔ شاگردان خالی از تبعیض یا طرف‌داری باشد. درک کردن و بها دادن به گوناگونی‌های رشدی، شخصیتی، ظاهری، علاقه‌مندی‌ها، روش‌های آموزشی، و سوابق خانواده گی دارای اهمیت است؛ چون اطفال همه با این امید به مکتب می‌آیند که آموزنده گان موفق باشند.

صرف کردن وقت برای شناخت شاگردان ضیاع وقت نیست. زمانی که وقت می‌گذارید و به شاگردی که ناراحت و دلسرد است توجه می‌کنید، وقت خویش را ضایع نکرده‌اید. هنگامی که تلاش می‌کنید ببینید که آیا آوردن تغییر در صنف می‌تواند مشکلات را حل کند یا نه، وقت خویش را برای چیز مفیدی صرف کرده‌اید. شما بر کتاب‌های درسی سرمایه‌گذاری نمی‌کنید؛ بر شاگردان سرمایه‌گذاری می‌کنید. وقتی شاگردان درس را به سختی می‌آموزند، لازم نیست تا بر سر آن‌ها غضب کنید. اگر صنف جای خشم‌گین‌شدن می‌بود، عادلانه‌تر آن بود که بر سر خود خشم‌گین می شدید؛ چون این شمایید که نتوانسته‌اید درس‌ها را به خوبی به آن‌ها یاد دهید. کار مشترک با شاگردان و همکارانی که خود معلم یا مدیر مکتب هستند می‌تواند به شما کمک کند تا این روزهای بد را تبدیل به روزهای خوب برای خود و شاگردان خویش بسازید.

فصل پنجم

تدریس- توانایی و ورزیده گی در تدریس

در این فصل تمرین‌های زیادی خواهند آمد. این تمرین‌ها به شما کمک خواهند کرد تا در بارهٔ جنبه‌های مختلف تدریس، از جمله ترتیب صنف (سازمان‌دهی) برای انواع مختلف آموزش، فکر کنید؛ این تمرین‌ها، هم‌چنان، تکنیک‌های تدریسی شما، از جمله "گفتار" معلم، انواع پرسش‌گری و پاسخ‌دهی به سؤال‌ها و جواب‌های شاگردان، و بالاخره ارزیابی میزان مشارکت شاگردان در کارهای صنفی و واکنش آن‌ها به فعالیت‌های آموزشی را ارزیابی خواهند کرد.

چرا این مهم است؟

امروز چند تا از شاگردان رفتار خیلی بدی کردند. معلمان اغلب در بارهٔ تدریس خویش فکر می‌کنند و در بارهٔ آن با همکاران خویش نیز قصه می‌کنند. ممکن است با خود فکر کنید یا با کسی بگویید که "درس‌هایم خوب پیش رفتند"، یا "به نظرم شاگردان درس را نفهمیدند".

با این همه، ممکن است مایل باشیم، وقت خویش را با تمرکز بر آنچه اتفاق می‌افتد یا با گفتگو در بارهٔ آن، ضایع نکنیم و مستقیماً دست به نتیجه‌گیری بزنیم. گاهی هم ممکن است که ما فقط رفتار شاگردانی را متوجه شویم که سروصدا می‌کنند. بنابرین، تدریس متفکرانه به معنای روندی منظم‌تری است که در آن دست به جمع‌آوری، ثبت و تحلیل افکار و مشاهدات خود و شاگردان خویش زده و سپس با تکیه بر نتیجهٔ آن سعی می‌کنیم اوضاع را تغییر بدهیم.

- اگر درسی به خوبی پیش رفته باشد، می‌توانیم دلایل آن را توضیح بدهیم و در بارهٔ این که چرا درس به خوبی پیش رفته است فکر کنیم.
- اگر شاگردان نکتهٔ زبانی جدیدی که ما معرفی کرده‌ایم نفهمیده باشند، می‌توانیم در بارهٔ کاری که کرده‌ایم و دلیل این که چرا آن نکتهٔ جدید برای شاگردان مبهم بوده است فکر کنیم.
- اگر شاگردان بدرفتاری کرده‌اند – می‌توانیم بررسی کنیم که رفتار بدشان چه بوده است، و چه زمانی و به چه دلیلی دست به این بدرفتاری زده‌اند.

شما تا کنون این را می‌دانید که کدام استراتیژی‌های تدریسی به عنوان روشی خوب یا بهترین روش شناخته می‌شوند. حالا، شما می‌توانید در هنگام تدریس به شاگردان خویش توانایی خود در اِعمال تئوری در صحنهٔ عمل را ارزیابی کنید.

تدریس متفکرانه روند چرخشی است؛ به این دلیل که وقتی که شروع به اِعمال تغییرات کردید، روند تفکر و ارزیابی باز دوباره شروع می‌شوند.

- چه کار می‌کنید؟
- چرا این را کار را می‌کنید؟
- کاری که می‌کنید چه‌قدر مفید است؟
- واکنش شاگردان به کار شما چیست؟
- چگونه می‌توانید این کار را بهتر انجام دهید؟

ممکن است در نتیجهٔ تفکر خویش، تصمیم بگیرید که کاری را به روش متفاوتی انجام دهید، یا ممکن است به این نتیجه برسید که روش کنونی‌تان بهترین روش است. این همان چیزی است که به آن پیش‌رفت مسلکی می‌گویند. اوّل ببینید که در هنگام برنامه‌ریزی و تدریس درس‌ها تا چه اندازه شاگردمحور هستید.

همزمان با تفکر و نوشتن پاسخ تمرین ۵– الف) در بارهٔ نوشته‌ها و تفکرات خویش با مربّی، سرمعلم، و یا یکی از همکاران موردِاعتماد خویش گپ بزنید. ممکن است منظور یکی از جمله‌ها را نفهمیده باشید -- گفتگو در بارهٔ چنین جملاتی کمک می‌کند تا بدفهمی‌هیاتان رفع شوند و کمک می‌کند تا تعیین کنید که آیا در روش تدریسی شما باید آن بخش در نظر گرفته شود یا نه.

اصول تدریس آموزنده‌محور	نمونه‌هایی از روش‌هایی که با هر کدام از اصل‌ها مطابقت دارند	نمونه‌هایی از تدریس خودتان
۱. محتوای درس با نیازها و علاقه‌مندی‌های شاگرد هم‌خوانی دارد و ادامه یی بر تجربه‌های گذشته و دانش‌های قبلی آنان است.	• ارزیابی مستمر نیازمندی‌ها • فعال‌سازی دانش‌های قبلی • فعالیت‌های قبل– از–شنیدن، و قبل– از– خواندن • چارت‌های KWL	
۲. آموزندگان در صنف نقش فعالانه دارند.	• بالا بردن فرصت فعالیت صنفی برای شاگردان تا حد ممکن (کارهای گروهی دونفره و چندنفره، اجرای نقش‌های مختلف، بحث) • آموزش مشترک • تعیین نقش‌های صنفی (اعلامیه‌های صنف، مسؤول کنترول وقت)	
۳. محتوای درس و فعالیت‌های صنفی را شاگردان انتخاب می‌کنند.	• فعالیت‌های مرتبط با تعیین اهداف • وظایف مشخص و مجزا	
۴. فعالیت‌ها و تعاملات طالب روش‌های تدریس متنوع و مستلزم وجود نیازمندی‌های تدریسی منحصربه فرد هستند.	• ترتیب دادن وظایف • مواد درسی واقعی (مثلاً، سنگ، ابزارها، مواد تصویری ممد درسی، مواد لمسی ممد درسی) • روش‌های تدریسی چندگانه، تا برای سبک‌های تدریسی مختلف و تجربیات مختلف اِعمال شوند.	
۵. جهت فعالیت‌ها را آموزنده‌گان کنترول می‌کنند	• آموزنده‌گان نقش تشریح‌کننده، یا معلم را بازی می‌کنند.	

	• آموزندگان از یکدیگر سؤال می‌کنند.	
۶. معلمان در گفتگو با شاگردان از الفاظ قابل‌فهم استفاده می‌کنند و گفتگوها همه با الفاظی قابل‌فهم انجام می‌یابند.	• در گفتگو با شاگردان از زبان طبیعی استفاده می‌شود. • در فعالیت‌ها هم از زبان طبیعی استفاده می‌شود.	
۷. آموزنده‌گان استراتیژی‌هایی یاد می‌گیرند که با استفاده از آن‌ها بتوانند هم در درون صنف و هم در بیرون از صنف، بدون نیاز به معلم، یاد بگیرند.	• تمرین‌های مکرر موجب می‌شود که استراتیژی آموزشی روشن شوند: پیش‌بینی، تلاش برای روشن‌سازی بیشتر مفاهیم - کارهای گروهی	
۸. معلم به صورت فعالانه به دیدگاه‌های مطرح‌شده از سوی شاگردان گوش می‌دهد.	• وظایف شخصی • رویکردهای اشتراکی	
۹. معلمان، با توجه به آموزنده‌گان تدریس و آموزش را مرتباً مورد ارزیابی قرار می‌دهند.	• کتاب‌های ثبت روزانه- هفته‌گی موارد آموخته‌شده • یادداشت‌های درسی روزانه؛ یادداشت‌های کوتاه یک‌دقیقه‌یی که واکنش‌های شاگردان در آن‌ها توضیح داده شوند	

تفکر:

به نظر شما نقاط قوت شما در چه زمینه‌هایی است؟

تصمیم دارید در چه زمینه‌هایی پیشرفت کنید؟

دوست دارید در چه زمینه‌هایی بیشتر بدانید؟

سؤالات نقادانه:

- چه چیزهایی را هم‌اکنون می‌دانیم؟
- چه چیزهایی را می‌خواهیم بدانیم؟
- چگونه می‌خواهیم این چیزها را بفهمیم؟
- چه منابع دست‌اول و دست‌دومی در اختیار داریم؟
- بر چه ویژه‌گی‌ها و صفاتی باید تمرکز کنیم؟

پیش‌نهادها: ابزاری فوق‌العاده برای دست‌رسی به دانش‌های قبلی و ایجاد برنامه یی برای تحقیق. برای خواندن جزئیات و دیدن گزینه‌هایی که در زمینهٔ انواع منابع دست‌اول و دست‌دومی که می‌توانید از آنها استفاده کنید به AERO مراجعه کنید. سایر برنامه‌ریزی‌ها را می‌توانید به عنوان ضمیمهٔ چارت مچچا (چارت زیر) با آن پیوند بدهید. نسخهٔ مشابه دیگری هم وجود دارد که می‌توانید برای تفکر نقادانه در هنگام خواندن کتاب از آن استفاده کنید.

م	چ	چ	آ
چه چیزی را می‌دانیم؟	چه چیزی را باید پیـدا کنیم؟	چگونه می‌توانیم آنچـه را می‌خواهیم پیدا کنیم؟	چه آموختیم؟

ویژه‌گی‌ها و صفاتی که می‌خواهیم به کار ببریم:

این تمرین را بلافاصله بعد از تمرین ۵.الف انجام ندهید

به خودتان یک روز استراحت بدهید، و بعد، پس از یک روز تدریس، این تمرین را انجام دهید. ممکن است بخواهید این تمرین را در جریان یک چهارونیم‌ماه چند بار انجام دهید؛ شاید هم بخواهید تا یک ماه هر هفته انجام بدهید تا مبنایی ایجاد شود که بشود با توجه به آن مقایسه کرد که آیا احساسات شاگردان صنف نسبت به درس تغییر کرده‌اند یا نه.

نخست، از خودتان بپرسید که "چرا تصمیم گرفتم این درس را تدریس نمایم؟". درک و آموزش چه چیزهایی برای شاگردان مهم بود؟ این درس از چه جهاتی برای شاگردان مفید بود؟ درک کدام بخش‌های این درس برای شاگردان سخت بود؟

بعد از آن که در بارهٔ سؤالاتی که تازه پرسیده شدند فکر کردید، مقداری وقت بگذارید و در جریان همان روزی که درس را دوباره مرور کردید این تمرین را کامل کنید.

تمرین ۵.ب

ارزیابی درس‌های خویشتن. برای صنف واحد (باید به صورت مکرر استفاده شود؛ دست‌کم ماهی یک بار. بعد از چهار یا پنج تفکری که با استفاده از فورم انجام می‌دهید، به تغییرات و تفاوت‌ها نگاه کرده و تفاوت‌ها را ارزیابی کنید. با همکار خویش در گروه تدریسی دونفره، با مربی خویش و یا با سرمعلم در بارهٔ آنچه از این تحلیل به دست‌تان خواهد آمد و در بارهٔ چگونه گی استفاده از آن گفتگو کنید.)

ورق تفکر معلم:

معلم____________________________تاریخ____________________________

مکتب____________________________مضمون____________________________

عنوان درس________ تعداد شاگردان حاضر:پسران________دختران________ تعداد شاگردان غیرحاضر________

لطفا به گِرد عددی که پاسخ‌تان به سؤالات زیرین را می‌رساند دایره بکشید.

۱. به صورت کل، در جریان این درس فعالیت‌های آموزشی برای شاگردان چه‌قدر جالب توجه بود؟

خیلی جالب	جالب	مختلط	غیرجالب	خیلی غیرجالب
۵	۴	۳	۲	۱

۲. آیا از تدریس این درس لذت بردید؟

بله، خیلی زیاد	بله، تا حدی	در حد متوسط	نه زیاد	نه، هرگز
۵	۴	۳	۲	۱

۳. شاگردان تا چه حد فعالانه در بحث‌ها شرکت کردند؟

همه‌شان	اغلب‌شان	بعضی‌شان	کم‌شان	هیچ‌کدام
۵	۴	۳	۲	۱

۴. شاگردان چه‌قدر در فعالیت‌های درسی فعالانه شرکت کردند؟

همه وقت	اغلب اوقات	گاه اوقات	کمتر وقت‌ها	هیچ وقت
۵	۴	۳	۲	۱

۵. اهداف درسی از لحاظ رشد تا چه حد برای شاگردان مناسب بودند؟

خیلی مناسب	مناسب	مختلط	نامناسب	بسیار نامناسب
۵	۴	۳	۲	۱

۶. فعالیت‌ها و کارهای خانه گی از لحاظ رشد تا چه حد برای شاگردان مناسب بودند؟

خیلی مناسب	مناسب	مختلط	نامناسب	بسیار نامناسب

۵	۴	۳	۲	۱

۷. شاگردان تا چه حد توانستند ثابت کنند که اهدف آموزشی را برآورده کرده‌اند؟

خیلی زیاد	قناعت‌بخش	تا حدی	تا حدی کم	خیلی کم
۵	۴	۳	۲	۱

۸. این درس تا چه حد برای شاگردان‌تان مفید بود؟

خیلی زیاد	تا حدی	مقداری	هیچ	مطمئن نیستم
۵	۴	۳	۲	۱

۹. آیا شاگردان از درس لذت بردند؟

بله، خیلی زیاد	بله، تا حدی	در حد متوسط	نه زیاد	نه، هرگز
۵	۴	۳	۲	۱

۱۰. تا چه حد اطمینان دارید که شاگردان‌تان مشتاقانه منتظر خواهند ماند تا درس بعدی را یادشان بدهید؟

خیلی علاقه‌مندند	علاقه‌مندند	مقداری علاقه‌مندند	هیچ علاقه ندارند	مطمئن نیستم
۵	۴	۳	۲	۱

ضمن توجه به درس و تفکر در بارهٔ جواب‌هایی که باید به سؤالات بالا بدهید، در زیر ارزیابی خویش از نقاط توانایی و ضعف در درس، دست‌آوردهای آموزشی شاگردان و کارکرد خودتان به عنوان معلم را هم بنویسید.

ترتیب چوکی‌ها، میزان حاضری خود شما و میزان تماس چشمی شما با شاگردان

محیط فزیکی در ایجاد فضای آموزشی خیلی اهمیت دارد. شیوه‌های مختلف ترتیب چوکی‌ها منجر به تعاملاتی از انواع مختلف می‌شوند، و از طرف دیگر چگونه گی گفتگوی شما با شاگردان هم به ایجاد فضای آموزشی کمک چشم‌گیری می کند.

تمرین ۵.ج

نقشهٔ صنف خودتان را کشیده و اگر صنف‌تان چوکی دارد چوکی‌ها را هم نشان دهید؛ موقعیت تخته و سایر مواد آموزشی یی که معمولاً در صنف دارید هم نشان دهید. کلکین‌ها و درها را مشخص کنید. در صورت نیاز می‌توانید چوکاتی متفاوت از آن‌چه در زیر آمده است، رسم کنید.

____

____

____

____

____

____

شاگردان‌تان چگونه می‌نشینند؟ هر نفر در یک میز ____________، هر دو نفر در یک میز____________ ، به صورت گروهی در اطراف یک میز ______________، به صورت نیم‌دایره ______________، به صورت قطار قطار ______________، یا به شیوهٔ دیگر؟ توضیح دهید.

اگر می‌شد که ترتیب چوکی‌ها، و ترتیب اشیای دیگر صنف، را تغییر داد شما چه تغییراتی می‌آوردید؟

____

____

____

____

____

تمرین ۵. د.

برای این که صنف خود را تبدیل به صنف خوش‌آیند و سرورانگیز کنید، چه می کنید؟

۵= تماماً درست، ۴= تا حدی درست، ۳= در بیشتر موارد نادرست، ۲=کاملاً نادرست، ۱= ندیده‌ام	همیشه ۵	٤	۳	۲	هرگز ۱
۱. من فضای صنف و ترتیب چوکی‌ها را طوری سازمان‌دهی می کنم که آموزش آسان و زمینهٔ تعامل بین شاگردان فراهم شود.					
۲. من کارهای شاگردان را هم در صنف، و هم در همهٔ جاهای دیگر مکتب، به نمایش می‌گذارم.					
۳. من ظاهر صنف را مرتباً تغییر می‌دهم و صنف را پاکیزه نگه می دارم.					
۴. من شاگردان را در نصب کارهای هم صنفی های شان و پاک‌نگه‌داشتن آن‌ها نقش می‌دهم.					
۵. تخته پیش از شروع ساعت درسی پاک می‌شود.					
۶. میز من (و ساحهٔ اطراف آن) منظم و تمیز است.					
۷. من هوشم را به صدای خودم می گیرم، تا مطمئن شوم که صدایم واضح و بلند و با سرعت کافی به شاگردان می‌رسد. من آهنگ صدایم را تغییر می‌دهم.					
۸. من موقعیتم در صنف را تغییر می‌دهم - گاهی در جلو صنف می‌ایستم، گاهی در یکی از کنارها و گاهی هم در اطراف صنف دور می‌زنم.					
۹. من از شاگردان می‌پرسم که آیا صدایم را با وضوح می‌شنوند.					
۱۰. من معمولاً از زبان هم‌سطح با زبان شاگردانم استفاده می کنم. گاهی هم برای این که شاگردانم با کلمات نو آشنا شوند، کلمات نو را در جاهایی به کار می‌برم که شاگردان بتوانند معنای آن را به وضوح بفهمند.					
۱۱. من از مواد آموزشی شنیداری، و مواد دیگر استفاده می کنم و در صدد هستم تا با استفاده از مواد صوتی و تصاویر متحرک و هم‌چنان گفتن زبانی مفاهیم، درس‌ها را برای شاگردانم معنادار و جالب کنم.					
۱۲. من شاگردان را در بحث‌های صنفی دخیل می کنم و احتاط می کنم تا در گرفتن جواب برای سؤالاتم یا در زمینه مشارکت در فعالیت‌های صنفی همیشه بر گروه خاصی از شاگردان تکیه نکنم. هدفم این است که همهٔ شاگردان فرصت لازم برای پاسخ‌گویی به سؤالات و مشارکت در صنف را داشته باشند.					
۱۳. من همواره مشکلات شاگردانم را می‌پرسم تا بفهمم که در کجاها مشکل دارند و یا این که درس امروزی را فهمیده‌اند و از آن لذت برده‌اند یا نه و این که آیا به تمرین بیشتری نیاز هست یا نه.					

در فصل بعدی به ارتباطات درون‌صنفی، و از جمله خودارزیابی در زمینهٔ مدت‌زمانی که برای گفتار معلم مصرف می‌شود، سهیم‌سازی شاگردان در بحث در بارهٔ موضوعات صنفی، نظارت از روش سؤال‌پرسی شما، و مهیاسازی زمینهٔ بحث شاگردان در گروه‌هایی کوچک بر خواهیم گشت.

فصل ششم

مفاهمه در صنف

مقدمه

حداقل سه نوع مفاهمه با شاگردان صورت میگیرد. ۱- این که گفتار معلم در صنف زیاد باشد و مقدار بسیار زیادی از زمان را بگیرد، ۲- شیوۀ سؤال‌پرسی معلم و شیوۀ پاسخ‌دهی وی به سؤالات شاگردان باید بهبود یابد، و ۳- معلم باید بعد از اصلاح کارهای شاگردان نظر خود را راجع به کارهای شاگردان به آن‌ها بازگوید، و برای کاهش دادن بی‌نظمی‌ها و افزایش انگیزۀ شاگردان باید با آن‌ها گپ بزند.

در این فصل، ما بر اولین مسئلۀ مربوط به ارتباطات تمرکز خواهیم کرد: گفتار معلمان – کمیت گفتار و کیفیت گفتار. فصل بعدی، یعنی فصل هفتم، بر شیوۀ سؤال‌پرسی معلم از شاگردان، شیوه‌ی پاسخ‌دهی وی به سؤالات شاگردان، و بالابردن سطح تفکر و بهبودبخشی به کیفیت بحث‌های صنفی تمرکز خواهد کرد. فصل هشتم پیرامون بخش زبانی ارتباطات خواهد گشت و مسایلی مانند این که معلم باید با مهربانی ولی به شیوۀ شوق‌انگیزی به کارهای شاگردان –نوشته‌ها، امتحانات، و پروژه‌ها – واکنش نشان دهد بررسی خواهد شد. وقتی به این موضوع هم رسیده‌گی کردیم، تنها بخش غیرزبانی ارتباطات –زبانی بدنی– بررسی‌ناشده خواهد ماند، که آن هم در بستۀ آموزشی بعدی مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

مفاهمه در صنف، در کنار انواعی که در این‌جا موردِبحث قرار خواهند گرفت، انواع دیگری هم دارد؛ مثلاً، گفتگوی شاگردان در هنگام کار مشترک با یک‌دیگر، و گپ‌وگفت‌های غیررسمی دیگری که ممکن است بین شاگردان رُخ دهند و هم می‌توانند مفید باشند، و هم مضر. انواع دیگری از ارتباطات که باید در صنف متوجه آن‌ها بود، ارتباطات غیرزبانی‌یی هستند که با استفاده از حالات چهره و زبان بدنی صورت می‌گیرند. این انواع ارتباطات هم می‌توانند در ارتباطات نیروی قدرت‌مندی باشند، هم می‌توانند مشکلات ارتباطی به بار آورند. انواع غیرزبانی ارتباطات در فرهنگ‌های مختلف متفاوت‌اند و می‌توانند موجب بدفهمی‌های فراوانی گردند. با این همه، در این بستۀ پیش‌رفت معلمان، تنها هدف خودارزیابی شاگردان ارتباطات زبانی خواهند بود.

گفتار معلم – ارزیابی خودی در زمینۀ مدت‌زمانی که به خاطر گفتار معلم صرف می‌شود

ما مایلیم به جای این که به بهترین شیوۀ ممکن تدریس کنیم، به آن شیوه یی تدریس کنیم که معلمان‌مان به ما تدریس می‌کرده‌اند.

دانش ما بسیار بیشتر از شاگردان است، و از توضیح دادن بیشتر از آموختن لذت می‌بریم.
آیا معلمان بسیار حرف می‌زنند؟ ببخشید که این را می‌گویم؛ ولی باید عرض کنم که آری، ما بسیار زیاد حرف می‌زنیم. بسیار بسیار زیاد. از زمانی که وارد مکتب می‌شویم تا زمانی که از آن بیرون می‌شویم، خیلی کم از گپ زدن دست بر می‌داریم. ما وقتی می‌توانیم متوجه شویم که بسیار حرف می‌زنیم که گلودرد داشته باشیم و به مکتب بیاییم.

اغلب معلمان بسیار زیاد حرف می‌زنند. معلمان از ایستادن در پیش‌روی صنف، ایستادن در برابر شنونده گانی که از گفته‌های شان لذت بسیار می‌برند، و از گپ زدن در بارۀ آنچه می‌دانند، خیلی کیف می‌کنند. این کار به آن‌ها امکان می‌دهد تا احساس مهم‌بودن کنند.

از زیاد توضیح دادن خودداری کنید. اگر سمت و سوی درس مشخص بود، بگذارید شاگردان درس را پیش ببرند. بگذارید معلوم شود که شاگردان چه خواهند کرد. بگذارید خودشان پیش بروند و به شاگردانی که برای پیش رفتن نیازمند کمک هستند، کمک کنید. اگر هم شاگردی مزاحم تدریس‌تان شد، از نصیحت‌کردن وی در حضور شاگردان دیگر اجتناب کنید. از او بخواهید تا به طور خصوصی پیش‌تان بیاید.

متوجه بلندی یا پایینی صدای‌تان باشید. اگر دیدید که صدای‌تان خیلی جیغ‌مانند است، سعی کنید صدای‌تان را پایین کنید. آن‌وقت متوجه خواهید شد که شاگردان‌تان با اشتیاق به گفته‌های تان گوش خواهند داد.

پس از هر کاری به آن فکر کنید

وقتی فرصت کردید، به این فکر کنید که صدای‌تان در صنف چه قدر است. سعی کنید تشخیص دهید که چه زمانی بیش از حد لزوم حرف زده‌اید، و چه وقت کم‌تر از آن‌چه باید. یاد بگیرید که در این مسئله باید به درون خودتان اعتماد کنید. مشخص کنید که چه چیزی را باید تغییر دهید. ممکن است تصمیم بگیرید که برنامه‌های آن هفتهٔ‌تان را تغییر دهید تا شاگردان هم بتوانند کمی گپ بزنند. یا ممکن است بخواهید دقیق‌تر عمل کنید و موضوعات گفتار فردای خویش را از همین اکنون آماده کنید. شاید هم تصمیم بگیرید که آهسته‌تر حرف بزنید؛ منتها آن‌قدر پایین که شاگردان‌تان گپ می‌زنند هم نباید گپ بزنید.

منظور از گفتن این نکته‌ها این نیست که صدای معلم اهمیتی ندارد. دقیقاً بر عکس صدای خودتان را مثل تیل در نظر بگیرید. برای این که ماشین صنف‌تان حرکت کند به صدای شما نیاز است. آنچه ما می‌گوییم این است که وقتی می‌توانید با اندکی صبر کردن با این تیل به مرکز شهر بروید، یا وقتی که می‌توانید از کس دیگری بخواهید که از شهر برای‌تان خرید کند، تیل (صدای خود) را برای رفت‌وآمد مکرر به بازار سر کوچه مصرف نکنید. موترتان را بیهوده روشن نکنید. وقتی که نوبت گپ زدن به شما نیست، ماشین‌تان را گُل کنید و چند دقیقه به دیگران گوش دهید، دیگران را تماشا کنید. با این کار، شاگردان‌تان این‌طور خواهند فهمید که در این صنف گپ همه مهم است.

بسیاری از معلمان به اشتباه تلاش می‌کنند تا در هر لحظهٔ روز درسی با شاگردان خود گپ بزنند.

چنین معلمانی فکر می‌کنند که اگر معلمان پیوسته شاگردان خویش را – با استفاده از یاددهانی، تشویق مکرر، و توجه مدیرانه به مسایل خُردوریز شاگردان– خویش راهنمایی کند، می‌تواند معلم کارآمدتری باشد.

این کار دلیل درستی دارد؛ اما نتیجه نمی‌دهد. گفتار زیاد نتیجهٔ برعکس دارد و مدیریت صنف را سخت‌تر می‌کند.

اینک دلایل آن:

- باعث می‌شود که حواس شاگردان اندک اندک از درس پرت شوند.
- تأثیر و معنای گفتار شما را کم می‌کند.
- به شاگردان این را می‌رساند که از ایشان امید ندارید.
- موجب اضطراب، حواس‌پرتی و یاغی‌گری می‌شود.

از سویی دیگر، اگر در انتخاب زمان گفتگو با شاگردان خویش محتاط‌تر باشید مدیریت صنف برای‌تان آسان‌تر خواهد شد.

به دلایل زیر:

- موجب می‌شود تا شاگردان بیشتر به شما توجه کنند و گوش دهند.
- باعث می‌شود کلام‌تان قدرت و معنا پیدا کند.
- باعث می‌شود رابطهٔ‌تان با شاگردان مملو از اعتماد شود.
- باعث می‌شود که صنف‌تان آرام و بی‌سروصدا شود.

تمرین ۶.الف. ارزیابی گفتار معلم

به لباس خویش یک آخذهٔ صوت وصل کنید. هم‌چنان می‌توانید آخذهٔ صوت را در جایی بگذارید که هم بتواند صدای‌تان را به خوبی بگیرد و هم نیاز نباشد که هر لحظه به نزدیکش رفته و تنظیمش کنید. سراسر ساعات درسی روز را ثبت کنید. اگر سراسر روز نشد، حداقل یک ساعت درسی را ثبت کنید. از این نوار (یا هر چیز دیگری که روی آن ثبت می‌کنید) می‌توان برای بررسی این که در در این دورهٔ صنف چه‌قدر گفتار داشته‌اید استفاده کرد. بهره گیری از این قادر خواهید بود تا مقداری از زمان را که معلم برای گفتار خویش مصرف می‌کند، و انواع معلوماتی را که به شاگردان خویش می‌دهید استفاده کنید. از این نوار هم‌چنان می‌توان برای معلوم کردن این که آیا معلومات یا درس‌ها را بدون نیاز تکرار می‌کنید یا نه استفاده کنید؛ می‌توانید برای مشخص کردن این که دقیقا چه سؤالاتی را از شاگردان خویش پرسیده‌اید و به سؤالات شاگردان خود چگونه پاسخ داده‌اید استفاده کرد. با استفاده از این نوار قادر خواهید بود تا آهنگ صدای خویش، و هم بلندی و وضاحت آن را بررسی کنید. لازم نیست که همهٔ این جنبه‌های گفتار را در یک جلسه مشخص کنید. می‌توانید در هر باری که به نوار گوش می‌دهید به روی یکی از جنبه‌های گفتار (مثلاً، به مقدار زمانی که به گفتار پرداخته‌اید) تمرکز کنید و بررسی جنبه‌های دیگر را برای زمانی دیگر بگذارید.

روش دیگری که می‌توان جاگزین این کار کرد این است که از یک آدم بالغ (یک معلم همکار، یا فرد قابل‌اعتماد دیگری به جز سرمعلم) بخواهید تا طی ساعت موردِنظر در صنف‌تان نشسته و از موضوعات گفتگو و رفتارهای ارتباطی‌تان یادداشت‌هایی مفصل بگیرد. این یادداشت‌ها باید طوری نوشته شوند که زمان هم در آن قید شده باشد. یادداشت باید دو ستون داشته باشد: طوری که در ستون راست زمان قید شود و در ستون چپ، در برابر زمان، چیزی نوشته شود که در آن زمان رخ داده است؛ مثلاً می‌توان یادداشت را طوری نوشت که مشخص کند که در هر پنج دقیقهٔ ساعت درسی چه چیزهایی اتفاق افتاده است. ناظر هم‌چنان باید سؤالاتی را که شما از شاگردان می‌پرسید، پاسخ شاگردان به این سؤالات، و هم‌چنان پاسخ‌هایی که شما به سؤالات شاگردان می‌دهید را نیز کلمه به کلمه نوشته کند. با این معلومات نوشتاری، قادر خواهید بود تا هم مدت زمانی را که برای گفتار با شاگردان صرف کرده‌اید مشخص کنید، و هم نوع سؤالاتی را که می‌پرسیده‌اید. هم‌چنان، قادر خواهید بود تا در این یادداشت پاسخ‌های خود به سؤالات شاگردان را مشاهده کرده، و (اگر ناظر، رفتار شاگردان را یادداشت کرده باشد) از این که آیا شاگردان به درس توجه می‌کرده‌اند یا این که حواس‌شان از درس پرت می‌شده‌اند نیز آگاهی بهتری پیدا کنید.

البته، اگر ممکن باشد که فیلم صنف را بگیرید روش بسیار دقیق‌تری برای تحلیل گفتار معلم و استراتیژی‌های تدریسی صنف در اختیار خواهید داشت؛ هرچند در این صورت به یک فیلم‌بردار هم نیاز خواهد بود تا دقیقه‌به‌دقیقه تمرکز دوربین را به سوی شما و شاگردان انتقال دهد.

تمرین ۶.الف. ارزیابی خودی از گفتار معلم یا (ارزیابی از گفتار معلم)

۵=تماماً درست، ۴=تا حدی درست، ۳=در بیشتر موارد نادرست، ۲=کاملاً نادرست، ۱= ندیده‌ام

	۵	٤	۳	۲	۱
۱. تمایل داشتم خیلی طولانی و پیوسته گپ بزنم؛ بیش از آنچه برای توضیح مسئله یا برای پاسخ گفتن به سؤال شاگرد لازم است.					
۲. متوجه شدم که ،به جای این که توجه شاگردان را به موضوع جلب کنم و بعد از آن اجازه دهم تا شاگردان خودشان و بدون سروصدا مشکل را برای کسانی که نفهمیده‌اند حل کنند، درس را برای همهٔ صنف تکرار می‌کنم.					
۳. متوجه شدم که اغلب اوقات خیلی تند گپ می‌زنم.					
۴. متوجه شدم که خیلی بلند و با صدای خشن گپ می‌زنم.					
۵. فکر می‌کنم که صدایم خسته و خشم‌ناک به نظر می‌رسد.					
۶. فکر می‌کنم که خیلی آهسته و نرم صحبت می‌کنم و باید صدایم را کمی آهنگ بدهم.					
۷. فکر می‌کنم که من نکته‌ها و روش‌های خیلی زیادی را به شاگردان معرفی کردم؛ ولی به هیچ شاگردی فرصت ندادم تا به مسایل جواب بدهد یا خود سؤالی بکند.					
۸. متوجه شدم که برای این که با شاگردان در بارهٔ چیزی که می‌شد منتظر ماند و بعداً در بارهٔ گپ زدن صحبت نمایم کار شاگردان را مختل کردم.					
۹. متوجه شدم که در اکثر لحظات این ساعت درسی اکثر شاگردان ساکت بودند و نه با یک‌دیگر گپ می‌زدند، نه با من، و نه در بحث‌های گفتاری صنف شرکت کردند.					
۱۰. متوجه شدم که در اکثر لحظاتی که من گپ می‌زدم کمتر از نصف صنف به سخنانم خوب توجه می‌کردند.					

تفکر در بارهٔ مشاهدات ضبط‌شده از صنف

۱. خوش دارم (یا ندارم) که این کار را دوباره بکنم تا از گفتارهای خودم به عنوان معلم، و رفتار شاگردان در جریان دقایقی که من گپ می‌زنم تصویر واضح‌تری بگیرم و ببینم که آیا می‌توانم روش گفتار خود را تغییر دهم یا نه. توضیح بدهید:

۲. در بررسی ارزیابی یی که از گفتار خودم انجام داده‌ام، دوست دارم این یک یا دو موضوع را یا تغییر بدهم و یا دقیقاً بررسی کنم که آیا در آن نیازی به بهبود دارم یا خیر:

چه کنیم که بتوانیم کم‌تر گپ بزنیم

نکته‌های زیر به شما کمک خواهد کرد تا از میزان گفتار خویش کم کنید:

بر مبنای برنامهٔ مدیریت صنف خویش عمل کنید

اگر بگذارید که برنامه مدیریت صنف‌تان به جای شما حرف بزند، می‌توانید زیادگویی، مجادله، فریادکشی، سرزنش، و بگومگو و این چیزها را از صنف خویش کم کنید. این تجربه رهایی‌بخش مدیریت، صنف را تقریباً به صورت فوری بهبود می‌بخشد.

روند تدریس را به صورت کامل برای شاگردان توضیح دهید

شاگردان شما باید بدانند که در هر کدام از لحظات روز درسی چه کار باید بکنند – و آن را هم باید شما با جملاتی ساده برای‌شان بازگویید. وقتی روند آموزش به خوبی معلوم است هم شما و هم صنف‌تان به خوبی و مانند موتری که خوب روغن‌کاری شده باشد، با نظم و ملایمت، پیش خواهید رفت.

حرف‌های خود را تکرار نکنید

بعضی از معلمان همهٔ چیزهایی را که می‌گویند دوباره تکرار می‌کنند – گاهی سه یا چهار بار. وقتی حرف خود را تکرار می‌کنید، در واقع تأثیر کلام خویش را کم می‌کنید و شاگردان را تشویق می‌کنید تا شما را نادیده بگیرند. خوب، وقتی که می‌دانند که شما همان راهنمایی‌های همیشه گی را دوباره و دوباره و دوباره تکرار خواهید کرد، چطور شما را نادیده نگیرند؟

فقط وقتی حرف بزنید که لازم باشد

هرگز فکر نکنید که باید با گفتگو و راهنمایی شاگردان تمام لحظات روز درسی را باید پُر کنید. وقتی شاگردان شما به همان اندازیی که شما دل‌تان می‌خواهد یاد گرفتند، دیگر راحت‌شان بگذارید. این یکی از کلیدهای ایجاد صنفی پخته و مستقل است.

کم گویید و گزیده گویید

هر چه کلام‌تان را مؤثرتر و رساتر بگویید، تدریس‌تان کارآمدتر خواهد شد. به جای این که بگویید "خوب، ساعت تقریباً ده است؛ یعنی ساعت ریاضی نزدیک است شروع شود و ...."، بگویید "کتاب‌های ریاضی‌تان را بکشید".

بیشتر به نظارت از شاگردان بپردازید.

برای بعضی از معلمان این غیرطبیعی به نظر می‌رسد که یک معلم پای خود را از گفتار بگیرد و فقط نظارت‌گر صنف خویش باشد؛ ولی هرچه بیشتر این کار را بکنید، معلم بهتری خواهید بود. وقتی مردّد هستید و به شاگردان خویش گزینه‌هایی می‌دهید و یادآوری‌هایی می‌کنید که لازم نیست بکنید، شاگردان خویش را به خودتان وابسته‌تر می‌کنید. به علاوه، هر چه بیشتر هوش خود را طرف شاگردان‌تان بگیرید، شاگردان‌تان کم‌تر بدرفتاری و بی‌نظمی خواهند کرد.

شاگردان خویش را بشناسید

وقتی که مقدار گفتارتان را کم‌تر کنید، برای شناختن شاگردان خویش وقت بیشتری خواهید داشت. و وقتی رابطهٔتان با شاگردان از سطح رابطهٔ ساده فراتر برود، در آنان همان نفوذ، همان سازگاری و همان اثری را به وجود خواهید آورد که موجب تغییر رفتارها می‌شوند.

یک چالش

کم‌گویی به این معنا نیست که شما باید حتا از دادن کمک‌ها و حمایت‌هایی که شاگردان‌تان واقعاً به آن‌ها نیازمند هستند خودداری کنید. به این معنا نیست که از شاگردان‌تان فاصله بگیرید و هیچ با آن‌ها صمیمی نشوید. به این معنا نیست که باید از آن‌ها چشم پوشی کنید.

کم‌گویی به این معنا است که شما راجع به وقت و جای گپ‌هایی که می‌زنید بیشتر فکر کنید.

این استراتیژی ساده ولی نیرومندی است که بر چگونه‌گی واکنش‌دهی شاگردان به شما اثر عمیقی خواهد گذاشت.

چالشی که در نظر داریم این است که پیش‌نهادهایی را که در بالا کردیم عملی کنید و سعی کنید سطح گفتارهای خویش را به یک سوم سطح کنونی برسانید. اگر این کار را بکنید، خودتان متوجه خواهید شد که گفتارتان قدرت و تأثیر بیشتری می‌یابد و مدیریت صنف بسیار آسان‌تر می‌شود.

فصل هفتم

بررسی و سنجش خودی از شیوه های سوال کردن

تکنیک‌های سؤال کردن در صنف

"آموزش خوب با سؤال شروع می‌شود، نه با جواب."

داشتن مهارت‌های خوب در زمینهٔ سؤال کردن بخشی از هنر تدریس است. سـؤالات خـوب بـه شـاگردان کمـک می کند تا موضوعات را عمیق‌تر بررسی کنند و بـه پاسخ‌هـای متفکرانه‌تری برسند. سؤالات خوب شاگردان امکان می‌دهد تـا به روند تفکر خویشتن اندیشیده و در خود توانایی جامع‌تر فکـر کردن را پدید آورند . سؤال‌پرسی ماهرانه شاگردان را به سویی هدایت می کند که خودشان کشف کنند، و به آمـوزش خـویش شـکل دهنـد. اگـر شـما در حـال حاضـر سـؤالات ماهرانـه نمی‌پرسید، پس مقداری وقت بگذارید و به انواع سـؤالاتی کـه ممکن است در هنگام بحث‌هـا در ذهـن خلـق شـوند و انـواع سؤالاتی که ممکن اسـت شـاگردان طـرح نماینـد فکـر کنیـد. سپس بیندیشید که چگونه باید به ایـن سـؤالات پاسـخ دهیـد. آن گاه برای پاسخ دادن به آن سؤالات چند مثال روشنی‌بخـش آماده کنید تا در صورت نیـاز آن‌هـا را پاسـخ داده و مشـکلات موجود در مباحث سخت‌تر را آسان کنید.



احتمالاً، تا کنون به عنوان یک معلم با سطوح سؤال کردن که توسط پروفیسور بنجامین بلوم ساخته شده‌انـد و بـه نام دسته‌بندی اهداف آموزشی یاد می‌شوند آشنا هستید. پروفیسور بلوم از سؤالاتی نام می‌بَرَد که در ابتـدایی‌تـرین سطوح ادراکی خلق می‌شوند و برای پاسخ‌دادن به آن‌ها فقط نیاز به «اد آوردن چیزهایی هستند که معمـولاً حفـظ می‌شوند.» سؤالاتی که از سطوحی بالاتر از این سطح هستند، نیازمند درک، عملی‌سازی، توان مقایسهٔ نمونـه‌هـای مختلف، و توان تعدیل و ارزیابی معلومات هستند. نظریهٔ بلوم، از آن زمـان تـا کنـون، شـاهد بحـث‌هـا، نقـدهـا و بازبینی‌های فراوانی بوده است: با این همه، طرح اصلی او هنوز برای معلم و برای درک و اِعمـال دانـش‌هـا مهـم است. ما اغلب اوقات سؤالاتی می‌پرسیم که شاگردان برای پاسخ دادن به آن‌ها تنها نیازمنـد آن‌انـد کـه بعضـی از چیزها را به یاد خویش آورده و به ما بازگویند. از سوی دیگر، تعداد بسـیار کمـی از سـؤالاتی کـه مـا از شـاگردان خویش می کنیم از جملهٔ سؤالاتی هستند که نیازمند تفکر منتقدانـه اسـت و پاسخ بـه آن‌هـا نشـان مـی‌دهـد کـه پاسخ‌دهنده موضوع را درک کرده است. نمودار زیر به معلم کمک می کند تا سؤالات خویش را به صورت ترکیبی از سؤالات ساده و سخت تهیه کند، تا زمینهٔ تفکر در صنف مهیا شود.

سطح				
دانش	• چه؟ • کَی؟ • کِی؟ • تعریف	• تفاوت‌ها را بگویید. • تفکیک کنید. • نام ببرید. • نام‌گذاری کنید.	• به یاد آورید • مشخص کنید. • نشان دهید. • بیان کنید.	• بنویسید • کدام؟ • نشانی کنید. • بگویید که چرا.
فهم	• مقایسه کنید • نتیجه‌گیری کنید. • تفاوت‌ها را بگویید • شرح دهید. • پیش‌بینی کنید • ترتیب دهید • کدام؟	• تفکیک کنید. • برآورد کنید. • توضیح دهید. • توسعه دهید. • استقراء کنید. • معنی کنید. • معلوم کنید.	• چه؟ • پُر کنید. • مثال بزنید. • فرض کنید. • تصویر کنید. • نسبت‌ها را بگویید. • به زبان خود بگویید.	
عملی‌سازی	• اِعمال کنید • ایجاد کنید • آزمایش کنید • بررسی کنید	• بسازید • برنامه‌ریزی کنید • انتخاب کنید • چه می‌شد؟	• تشکیل دهید • حل کنید • کار خود را نشان دهید • بگویید	• ثابت کنید • نشان دهید • بررسی کنید
تحلیل	• تحلیل کنید • نوع‌بندی کنید • تشریح کنید • دسته‌بندی کنید • مقایسه کنید	• تفاوت بگذارید • تفکیک کنید • تشخیص دهید • استدلال کنید • نشان دهید	• نسبت دهید • توضیح دهید • چه فرضی؟ • چه می‌کنید؟	

هم‌چنان، می‌توانید در بارۀ برداشت خود راجع به گفتگوی شاگردان با یک‌دیگر هم فکر کنید. ما معلمان طی سال‌ها شاگردان را طوری به بار آورده‌ایم که فقط در صورتی از درستی جواب به سؤال‌ها مطمئن می‌شوند که معلم‌شان چنان گفته باشد. ما در پیش صنف ایستاده می‌شویم: انگار که ما هدف آن‌ها هستیم. ما همیشه با کنایه‌های پیش‌داورانه به سؤالات شاگردان خویش پاسخ می‌دهیم. در صنف صدای مسلط صدای ما است.

آگاهانه تصمیم بگیرید که به همۀ سؤالات جواب ندهید.

- پس از پرسیدن سؤال‌های خویش به شاگردان "فرصت تفکر"، یا "فرصت تأمل" بدهید. اگر به سؤال‌های‌تان پاسخ داده نشد، خودتان به سؤالات خود جواب ندهید: یا سؤال خود را به گونۀ ساده‌تر بگویید، و یا در بارۀ آن مثالی ارائه کنید.
- از سؤالات ساده به سوی سؤالاتی بروید که نیاز به تفکر دارند. از پرسیدن سؤالاتی که می‌شود فقط با بلی- نخیر به آن‌ها جواب گفت، خودداری کنید. با پرسیدن سؤالاتی که یا بسیار آسان‌اند شاگردان خـویش

را مسخره نکنید، و یا با پرسیدن سؤالاتی که بسیار زیاد سخت‌اند آن‌ها نومید نکنید. به نظر خود من سؤالات نومیدکننده نه تنها هیچ مشکلی ندارند، بلکه هم‌چنان به آنان امکان می‌دهد تا با یکی از هم‌صنفان خویش در یافتن پاسخ آن سؤال‌ها همکاری کنند، و یا هم گروه‌های کوچک سه‌چهار نفره تشکیل دهید و چند دقیقه با آن سؤال‌ها دست و پنجه نرم کنند.

- هر بار فقط یک سؤال بپرسید.
- مطمئن شوید که همهٔ شاگردان سؤال هم‌صنفی خود را می‌شنوند. در صورت نیاز، سؤال آن شاگرد را تکرار کنید (گزینهٔ بهتر آن است که از شاگرد دیگری بخواهید تا سؤال هم‌صنفی خویش را تکرار کند). اگر سؤال شاگرد خود را نفهمیدید، از وی بخواهید تا سؤال خود را واضح‌تر کند؛ مثلاً بگویید:"یک مثال بگو"، یا "منظورت اینست که ....؟"(در صورت نیاز، از شاگرد دیگری بخواهید تا سؤال او را توضیح دهد). گاهی سؤال شاگرد خویش را به شاگردان برگردانید. اگر هیچ‌کسی از صنف نتوانست به آن جواب دهد، خواهید فهمید که آن‌چه آن شاگرد مطرح کرده است، مشکلی است که همهٔ صنف با آن روبرویند. (حتماً هم لازم نیست که سؤال را متوجه به همهٔ شاگردان صنف کنید. می‌توانید آن سؤال را از گروه‌های دونفره یا گروه‌های کوچک دیگری بپرسید، و ازشان بخواهید تا بعد از چند دقیقه جواب سؤال را به شما برسانند. اگر باز هم دیدید که شاگردان‌تان لُق لُق نگاه‌تان می‌کنند و جوابی ندارند، از آنان بپرسید که کجای آن سؤال آن‌ها را گیج کرده است.)
- نگذارید فقط چند تا از شاگردان در همهٔ مباحث حضور داشته باشند. همهٔ شاگردان را وارد بحث کنید. از شاگردانی که در پاسخ دادن به سؤال‌ها "چالاک" هستند بخواهید تا منتظر بمانند؛ گاهی هم از همهٔ شاگردان بخواهید تا پاسخ خویش را به روی کاغذی بنویسند. سپس از میان‌شان یکی را انتخاب کنید تا پاسخ خود را بگوید. (و یا هم شاگردان را به گروه‌ها تقسیم کرده و از گروه‌ها بخواهید تا پاسخ دهند: این‌طوری میزان مشارکت بالاتر می‌رود).
- اگر سؤالی را پرسیدید و فوراً به آن جواب داده شد، می‌توانید از دیگران بپرسید که آن‌ها در بارهٔ پاسخی که داده شده است چه فکر می‌کنند؛ مثلاً بپرسید "شریف، به نظر تو این جواب چطور است؟". این روش خوبی است که با آن می‌توان همهٔ شاگردان را در بحث شریک کرد.
- اگر تصمیم گرفتید که از شاگردی بپرسید، اول سؤال را مطرح کنید، بعد کمی مکث کنید، و بعد از آن از شاگرد موردِنظر خویش بخواهید تا به آن سؤال پاسخ دهد. این‌طوری همهٔ شاگردان به سؤال توجه خواهند کرد: چون همه‌شان می‌دانند که آن کسی که معلم از او پاسخ خواهد خواست، احتمالاً خود او خواهد بود. هیچ وقت به ترتیب از شاگردان سؤال نکنید. همیشه کاری کنید که شاگردان در حال آماده‌باش باشند؛ طوری عمل نکنید که شاگردان بعد از مدتی روش‌تان را بلد شوند و با استفاده از آن همیشه بفهمند که نوبت بعدی نوبت چه کسی خواهد بود.
- هیچ وقت نپرسید که "میفهمید؟"، یا "آیا در بارهٔ درس هفتهٔ قبل سؤال دارید؟". سؤالاتی بپرسید که شاگردان را ناچار کند که طوری جواب بدهند که جواب‌شان فهمیدن یا نفهمیدن‌شان را برملا کند. مثلاً وقتی که نوشتن یک سؤال به روی تخته را به پایان رساندید، می‌توانید سؤالاتی مانند این بپرسید: "پیش از این که به پاسخ دادن به این سؤال شروع کنیم، باید کدام سه چیز را در نظر بگیریم؟".

- اگر شاگردی از شما سؤالی پرسید که قبلاً در بارهٔ آن بحث شده باشد و خودش هم می‌دانست که آن سؤال قبلاً موردِ بحث قرار گرفته، نگویید "تو باید این را بدانی" ، یا "هفتهٔ پیش این سؤال را حل کردیم". این طوری شاگردتان شرمنده می‌شود. به این جای این کار، از شاگرد دیگری بخواهید تا سؤال را جواب بگوید.
- طوری در اطراف صنف بگردید که گشتارتان باعث تقویت بحث‌ها شود. وقتی شاگردی سؤالی دارد، طبیعی است که معلم به سوی آن شاگرد برود. این‌طوری شاگردان دیگر هم از شنیدن پاسخ باز خواهند ماند، و هم حواس‌شان به جای بحث به تعامل بین شاگرد و معلم جلب خواهد شد. هر چه شما فاصله‌تان از شاگردی که گپ میزند بیشتر باشد، شاگردان دیگر بیشتر به بحث کشانده خواهند شد.

یکی از مفیدترین چیزهایی که می‌توانید در راستای تقویت مهارت‌های سؤال‌پرسی خویش انجام دهید، این است که در هنگام بحث از خودتان فیلم بگیرید. وقتی این فیلم را تماشا کردید، بر انواع سؤال‌هایی که از شاگردان خویش پرسیده‌اید توجه ویژهٔ داشته باشید. سؤالاتی که از شاگردان خویش می‌پرسید نیازمند چه سطحی از تفکر است؟ به شاگردان خویش برای یافتن پاسخ این سؤالات چه‌قدر وقت می‌دهید؟ چند بار خودتان به سؤالات خود پاسخ می‌دهید؟ در جریان "بحث" چه مقداری از زمان صرف گفتار خودتان می‌شود؟ چند بار به شاگردان خویش در آزمودن تفکرات‌شان کمک می‌کنید؟ چند درصد از زمان بحث صرف گفتگوی شاگردان با هم‌دیگر می‌شود؟ چند بار یکی از شاگردان پاسخ شاگرد دیگری را به چالش می‌کشد و یا خواستار توضیح سؤال شاگرد دیگری می‌شود؟

نکات بیشتری در بارهٔ سؤال از شاگردان صنف

طبق گفته‌های کتاب رابرت مرزانو، تدریس کارآمد در صنف، هشتاد درصد آن چیزی که به آن تدریس می‌گوییم پرسش و پاسخ است. بنابرین، درست است اگر بگوییم که اگر می‌خواهیم تدریس خویش را بهتر کنیم باید با بهتر کردن روش‌های سؤال‌پرسی خویش شروع کنیم. در این راستا، می‌توانیم در سه عملی که معلمان برای بهتر ساختن روش‌های سؤال‌پرسی خویش در پیش می‌گیرند، همانند عمل کنیم. برای آغاز این کار، باید اول شاگردان را وادار کنیم تا بیشتر از معلم گپ بزنند. قدم دوم آماده‌سازی سؤالات در هنگامی است که برای درس برنامه‌ریزی می‌کنیم. قدم سوم، درست ترتیب دادن سؤال‌ها است.

گام اول

اولین عملی که در راه بهبودی در پیش می‌گیریم در واقع عمل نیست؛ تغییر دادن چگونه گی تفکرمان در بارهٔ تدریس است. باید از این فکر که وقتی در پیش‌گاه شاگردان می‌ایستم می‌توانم فقط با پرسیدن چند سؤال نیش‌دار بحث را شروع کنیم دست برداریم. بگذارید توضیح بدهم. ممکن است بعضی از معلمان به این باور باشند که با پرسیدن چند سؤالی که شاگردان را به فکر کردن به شیوهٔ خاصی عادت می‌دهند در واقع آن‌ها را در بحث‌های صنفی سهیم می‌کنند. چنین تعاملی بین شاگرد "بحث" واقعی نیست. در چنین تعاملی، نه شاگردان تمام نظریات و شواهد خویش را ارائه می‌کنند و نه معلم اجازه می‌دهد تا شاگردان حدس و گمان‌های خویش را ارائه کنند. معلم معمولاً به دنبال "جواب درست" می‌گردد و تلاش می‌کند با پرسیدن سؤالاتی که شاگردان را به آن پاسخ برسانند آن "جواب درست" را از مغز شاگردان بیرون کشد. بحث زمانی واقعاً بحث است که در ان هیچ کسی "رهبری" بحث را به دست نداشته باشد. بحث یعنی داد و گرفت همه چیز؛ از حدس و گمان گرفته تا استقراء، استدلال، ثبوت، و نتیجه‌گیری منطقی. مهم‌تر از همه، این که در بحث واقعی، نتیجهٔ بحث از پیش معلوم نیست؛ بلکه در طی بحث کشف می‌شود.

وقتی به چنین تعریفی از بحث برسید، دیگر "رهبری" کردن شاگردان به سوی جواب درست در نظرتان ضیاع وقت خواهد آمد؛ به این دلیل ساده که "رهبری" کردن شاگردان به سوی جواب موجب می‌شود هدف "جستجوگرانهٔ" بحث از بین برود، و از سوی دیگر تنها چند تنِ معدودی از شاگردان امکان شرکت در چنین بحثی را خواهد داشت. چرا، به جای "رهبری" کردن بحث، "چگونه بحث کردن" را به شاگردان‌مان یاد ندهیم؟ چرا به جای این کار صنف‌مان را به گروه‌های کوچک چندنفره تقسیم نکنیم، تا همه بتوانند مسئله را مورد بحث قرار دهند؟ این روش خیلی بهتر از آن است که ۳۰ یا بیشتر از ۳۰ شاگرد را در صنف بنشانیم و وادارشان کنیم تا به چند گپ‌وگفتی که چند تا از شاگردان با معلم می‌کنند گوش دهند.

گام دوم

دومین قدم آن است که سؤالات را از قبل آماده کنیم و بخشی از درس قرار دهیم. اگر سؤالات از قبل تهیه نشوند، اغلب سؤالاتی که از شاگردان خویش خواهید کرد فقط به شما کمک خواهند کرد تا سطح دانش و درک شاگردان خویش را بدانید و خلاص. دلیل آن هم این است که طرح سؤالات فکربرانگیز در هنگام ارائهٔ درس به شدت سخت است. هدف سؤالاتی که از شاگردان خویش می‌کنید "بررسی میزان فهم" آن‌ها و به علاوه به کار انداختن مهارت‌های فکری آن‌ها است. با این همه، به یاد داشته باشید که سؤال‌هایی که از همهٔ شاگردان می‌پرسید، هم "سود زیادی" ندارند. بنابرین، می‌توانید سؤال خود را به روی تختهٔ صنف بنویسید و بعد شاگردان را به گروه‌هایی چهار یا پنج‌نفری تقسیم کنید و از آن‌ها بخواهید تا هر گروه جواب خویش را هم‌زمان و به صورت زبانی به دیگران بگویند.

معلوم است که شاگردان نمی‌توانند به سؤال‌هایی که از آن‌ها هیچ اطلاعی ندارند جواب بدهند، و یا در بارهٔ چیزی که از آن هیچ چیزی نمی‌دانند بحث کنند. معلمان هوشیار برای این که شاگردان را آمادهٔ مستقلانه بحث کردن بر سر مسایل بکنند، فعالیت درسی یی طرح می‌کنند که به شاگردان در بارهٔ مسایل موردِنظرشان معلومات، سوابق و شواهد کافی بدهد و آن‌ها را آماده استدلال کند.

گام سوم

آخرین مسیری که باید برای بهبود بخشیدن به روش‌های سؤال‌پرسی بپیماییم این است که سؤالات را طوری طرح کنیم که ترتیب‌شان از لحاظ فهم از ساده به سخت باشد. یکی از راه‌های مؤثر انجام دادن این کار این است که جدول یا چارتی تهیه کنیم که ستون‌هایش برای هر کدام از مفاهیم یک سطر داشته و در هر سطر سه ستون دیگر در نظر گرفته شوند: یک ستون برای دانش/درک موضوع، یک ستون برای کاربرد– تحلیل موضوع و یک ستون برای ترکیب– ارزیابی موضوع. وقتی این جدول را داشته باشید، می‌توانید در بارهٔ هر مفهوم در هر ستون چندین سؤال بنویسید. اگر این کار را در هنگام برنامه‌ریزی درس‌های خویش بکنید، می‌توانید سؤال‌ها را با در نظر داشت این هدف طرح کنید: چند سؤال برای ساختن بنیادهای اصطلاحی مفهوم، چند سؤال برای کمک به شاگردان در راستای ربط دادن دانش جدید و دانش‌های قبلی، چند سؤال برای کمک به شاگردان در راستای درک ارزش دانش جدید (انجام چنین کاری، هم‌چنان به شما امکان خواهد داد تا با گذشت زمان انباری از سؤال‌ها داشته باشید که بتوان با استفاده از آن دانش شاگردان را ارزیابی کرد).

یکی از چیزهای جالبی که در بارهٔ ترتیب سؤال‌ها از لحاظ آسانی و سختی وجود دارد این است که این کار می‌تواند به شما امکان دهد تا درس‌ها را تکرار کنید؛ بدون این که تکرار درس‌ها شاگردان را خسته و ملول کنند. هر باری که

شاگردان را به سطح متفاوتی از سؤال در بارهٔ یک موضوع می‌کشانید، شاگردان فرصت می‌یابند تا آنچه را از قبل می‌دانسته‌اند بارهٔ دیگر به یاد آورده و آن را به شیوهٔ دیگری به کار اندازند. این کار، در کنار این که شاگردان را قادر به یادآوری موضوعات می‌کند، همچنان به آن‌ها امکان می‌دهد تا با فکر کردن به سؤالی جدید به کندوکاو دانش‌های قدیمی خویش بپردازند. این‌طوری، می‌توانید بحث قبلی را، طوری که شاگردان‌تان آن را نو احساس کنند، به شاگردان خویش تدریس کنید. در این جا هم، ارزش پرسیدن سؤال از همهٔ شاگردان صنف محدود است، و اگر شاگردان را به گروه‌های کوچک‌تری تقسیم کنید، و برای سؤالات به ترتیب ساده‌گی آن‌ها پاسخ بگیرید، کارتان بسی مؤثرتر خواهد بود.

تمرین ۷.الف. ارزیابی استراتیژی‌های سؤال و جواب

به نواری که در فصل ششم از صنف خویش ضبط کرده بودید برگردید و تمام سؤالاتی را که از شاگردان خویش پرسیده‌اید یادداشت کنید. سؤالات خویش را طبق دسته‌بندی بلوم، که در ذیل آمده است، دسته‌بندی و شمارش کنید.

تعداد سؤالاتی که در هر بخش پرسیدید	i. سؤالاتی که جواب‌شان با یادآوری دانش‌های قبلی یا با پاسخ بلی نخیر داده شد.	ii. سؤالاتی که نیازمند توضیح بیشتری بود و نشان می‌دادند که پاسخ‌دهنده موضوع را فهمیده است.	iii. سؤالاتی که نیازمند توضیح بیشتری بود و نشان می‌دادند که پاسخ‌دهنده قادر به مقایسه، پیش‌بینی و کاربرد مفهوم است.	iv. سؤالاتی که نیازمند پاسخی هستند و نشان می‌دهند که پاسخ‌دهنده قادر به ارزیابی، قضاوت، و ارائه استدلالی متکی بر منطق و فهم هست.
مثال‌ها	شمارهٔ ۱:	شمارهٔ ۲:	شمارهٔ ۳:	شمارهٔ ۴:
مثال شماره یک				
مثال شماره دو				
مثال شماره سه				
و مثال‌های بیشتر؛ اگر پیدا شدند				

تمرین ۷.ب

به سؤال‌هایی که در بالا دسته‌بندی کرده‌اید فکر کنید. شمار سؤال‌های هر دستهٔ را مقایسه کنید. از دسته‌ی شماره ۱ سه سؤال عادی یا سه سؤالی را که فقط نیازمند یادآوری دانش‌های قبلی هستند بگیرید و به جای‌شان سؤالات جدیدی بنویسید که نیازمند تفکر سطحِ‌بالاتری باشند. سؤالات نو را به جای سؤالات کهنه بگذارید. در صورت لزوم به کلماتی که در جدول کلمات کلیدی آمده‌اند هم مراجعه کنید.

۱. سؤال اصلی شماره ۱
بازنگری سؤال شماره ۱
۲. سؤال اصلی شماره ۲
بازنگری سؤال شماره ۲
۳. سؤال اصلی شماره ۳
بازنگری سؤال شماره ۳

تمرین ۷.ج

در بیست سؤال ذیل، تشخیص دهید که سؤال‌ها مربوط به کدام یکی از دسته‌بندی‌های چهارگانهٔ بالاست: شمارهٔ دستهٔ تشخیص‌داده‌شده را در پیش روی سؤالات بگذارید.

۱. کدام یکی از این سه ابزار مؤثرتر از دیگران خواهد بود؟ چرا؟
۲. ________ را چه نام‌گذاری کردیم؟
۳. سرخ‌پوستان جنوب امریکا چرا برای کلمه "فصل" معادل ندارند؟
۴. به نظر شما چرا سرخ‌پوستان جنوب امریکا نمی‌توانند در زبان خویش معادلی برای کلمهٔه "فصل" داشته باشند؟
۵. این سبک نقاشی شما را به یاد چه می‌اندازد؟
۶. به نظر شما منظور اصلی نویسنده در پاراگراف دوم چیست؟
۷. به نظر شما کدام یکی از این منابع برای .... قابل‌اطمینان‌ترین منبع است؟
۸. حالا، قسمت سخت. با درنظرداشت همهٔ این استدلال‌های متضاد، اگر شما باشید پالایشگاه را در کجا خواهید ساخت؟
۹. اگر ________ را ترکیب می‌کردید، چه اتفاق می‌افتاد؟
۱۰. امیر، وقتی با این وضع روبرو شد، چه گزینه‌هایی در پیش داشت؟
۱۱. کدام یکی از کلمات این جمله را می‌شناسید؟
۱۲. با در نظر داشت همهٔ منابعی که تا کنون بررسی کرده‌ایم، انتظار دارید این مردم به کدام ساحه یا منطقه مهاجرت کرده باشند؟
۱۳. اگر مطمئن نیستیم، چگونه می‌توانیم شروع به ترجمه کنیم؟
۱۴. چرا روس‌ها به ________ حمله کردند؟
۱۵. بین دو ________ چه شباهت‌های می‌توانید بیابید؟
۱۶. اگر این فعل وقتی پس از "il" بیاید اینطوری به نظر آید، انتظار دارید برای آن فعل‌ها چه رخ دهد؟
۱۷. در این رویدادها چه چیزی را مکرر می‌بینید؟
۱۸. در سه داستانی که اخیراً خوانده‌ایم، شخصیت اصلی هر کدام از آن‌ها را چگونه توصیف و با شخصیت‌های دو داستان دیگر مقایسه خواهید کرد؟
۱۹. توضیح شما برای این که نصف ۱/۴ مساوی به ۱/۸ می‌شود، چیست؟
۲۰. چگونه می‌توانید این چیزی را که آموخته‌اید به یاد آورید؟

ممکن است بعضی از خودارزیابی‌ها و انواع سؤال‌پرسی‌هایی که در این فصل در زمینهٔ گفتار معلم آمدند برای شما جالب باشند و در عین حال ممکن است تغییر دادن روش‌های تدریسی به اساس آن‌ها برای‌تان سخت تمام شود. آگاهی سخت است؛ چون آدم نمی‌تواند که خودش را در همهٔ لحظات زیر نظر بگیرد و از سوی دیگر نیازمند دوستی است که نظریات خودش را صادقانه و به شیوهٔ مفید به آدم بگوید.

در فصل بعد، تمرکز خویش را بر چیزی خواهیم برد که از نظر شما درست است: یعنی تبصره‌های مکتوبی که بعد از خواندن کارهای شاگردان در بارهٔ کارهای آن‌ها نوشته‌اید و به شاگردان می‌دهید. این تبصره‌ها برای شاگردان خیلی مهم‌اند؛ تبصره‌های تان باید خیلی دقیق باشند. چنان دقیق که شاگردان‌تان مطمئن شوند که معلم، یعنی شما، کارهای‌شان را به دقت خوانده و نتیجهٔ زحمت‌های شان را با احتاط موردِ بررسی قرار داده است.

فصل هشتم

سنجش و دریافت یادگیری شاگردان با در نظر داشت باز خورد (فیدبیک) موثرانهٔ شان

ایجاد بازتاب دهندهٔ شاگردان نسبت به کار آنها یکی از وسایل نیرومند در تدریس این چیزی است که به طور عموم از نظر افتیده است برای ما بحث معلمان ضروری و اساسی است که عکس العمل و پاداش یادگیری شاگرد آن را هنگام تدریس مثبت و یا بدون اظهار نظر به آنها ارائه کنیم این کار از جملهٔ کارهایی است که معلمان آن‌ها را به کم‌ترین میزان انجام می‌دهند.



لازم است تا ما، به عنوان معلم، روند نظردهی راجع به کار شاگردان را تبدیل به روندی مثبت، و یا حداقل روندی بکنیم که اگر برای شاگردان اثر مثبتی ندارد اثر منفی هم نداشته باشد.

پس بیایید تعریف کنیم که نظردهی چیست. هر گونه واکنشی که معلم در رابطه کارکرد یا رفتار شاگردان خویش انجام می‌دهد، نظردهی است. نظردهی می‌تواند زبانی، نوشتاری یا بدنی باشد. هدف نظردهی در روند آموزش آن است که کارکرد شاگردان بهبود یابد – نه این که خفه شود. هدف نهایی نظردهی این است که به شاگرد حالتی ببخشیم که بگوید "بله، من می‌توانم."

نظردهی به عنوان بخشی از ارزیابی تدریجی

نظردهی بخش مهمی از روند ارزیابی تکوینی است. ارزیابی تکوینی به معلمان و شاگردان اطلاع می‌دهد که وضعیت شاگرد نظر به اهداف آموزشی صنف چیست. از نقطه نظر شاگرد، عبارت ارزیابی تکوینی چنین معنی می‌دهد: "قرار است چه دانش یا مهارتی فرا بگیرم؟ اکنون به هدف چه‌قدر نزدیکم؟ پس از این مرحله چه باید بکنم؟" دادن نظریات خوب یکی از مهارت‌هایی است که معلم باید آن را به عنوان بخشی از ارزیابی تکوینی در خود پدید آورد.

مهارت‌های دیگری که مربوط به ارزیابی تکوینی می‌شوند عبارت‌اند از: داشتن اهداف آموزشی روشن، طرح درس‌ها و کارهای صنفی به گونه‌ای که این اهداف آموزشی را به شاگردان برساند، و کمک به شاگردان در آموختن این که چگونه می‌توانند اهداف جدیدی برای خویش برگزینند و چگونه برنامه‌های عملی‌ای بسازند که منجر به دست‌یابی به آن اهداف آموزشی شوند (معمولاً پس از ارائه نظر).

نظردهی، اگر به درستی انجام شود، می‌تواند بسیار نیرومند باشد. قدرت نظردهی تکوینی در دوکاره گی رویکرد آن است، که هم‌زمان هم به عوامل ادراکی می‌پردازد و هم به عوامل انگیزشی. نظردهی وقتی خوب است که معلومات موردِنیاز را به گونه یی به شاگرد ارائه دهد که او بتواند بفهمد که در کجای راه آموزش خویش قرار دارد و پس از آن مرحلهٔ چه باید بکند – این، عاملِ ادراکی است. وقتی شاگرد احساس کرد که آنچه را که باید در مرحله‌یی بعد انجام دهد فهمیده است، و پی برد که چرا باید آن را انجام دهد، در او این احساس دست می‌دهد که گویا بر آموزش خویش تسلط دارد – عامل انگیزشی.

نظردهی خوب حاوی معلوماتی است که شاگرد می‌تواند از آن استفاده کند؛ به این معنی که شاگرد باید قادر به شنیدن و درک کردن معلوماتی که به او داده می‌شود باشد. شاگرد نمی‌تواند چیزی را که فراتر از توان فهم اوست درک کند؛ همین‌طور، او نمی‌تواند چیزی را که به آن گوش نمی‌دهد و یا احساس می‌کند گوش دادن به آن هیچ سودی ندارد بشنود. چون پای احساس تسلط و خودکفایی شاگرد در میان است، حتا نظریات بسیار نیک‌خواهانه هم ممکن است گاهی مخرب تمام شوند. ("دیدی؟ خودمم می‌فامیدم که لوده هستم!"). همهٔ مطالعاتی که در بارهٔ نظردهی معلم انجام شده‌اند، نشان‌گر تأثیرات مثبت نیستند. ماهیت نظردهی و زمینه یی که در آن معلم به نظردهی می‌پردازد خیلی مهم‌اند.

نظردهی درست باید بخشی از فضای ارزیابی صنفی باشد و شاگرد باید نقد سازنده را چیز خوبی بداند و درک کند که آموزش نمی‌تواند بدون تمرین محقق شود. اگر فرهنگ صنف چنین باشد که افراد همیشه در پی "درست کردن چیزها" باشد، حتا چیزهایی که نادرست نباشند ولی نیاز به کمی بهبود و کار بیشتر داشته باشد هم "غلط" پنداشته خواهند شد. از سوی دیگر، اگر فرهنگ صنف به جای تلاش برای "درست کردن امور" به جستجوگری ارزش قایل شود و در آن برای بهبودی امور از پیش‌نهادهای افراد استفاده شود، شاگردان قادر خواهند بود تا از نظردهی استادان استفاده کرده، برای بهبود امور برنامه‌ریزی کرده و برنامه‌ها را گام به گام عملی کنند. در این صورت، شاگردان به جای این که مدت‌ها زمان خود را صرف یک کارخانه‌گی کرده و در آن مضمون ۱۰۰ بگیرند و در عین حال چیز جدیدی هم یاد نگیرند، می‌توانند در درازمدت به چیزهای بیشتری برسند. اگر به شاگردان چیزی را به نام نقد سازنده معرفی کنیم و سپس آن چیز را در نمره‌دهی یا ارزیابی نهایی‌شان بر علیه‌شان استفاده کنیم، شاگردان احساس خواهند کرد که در حق‌شان بی‌انصافی شده است.

تحلیل کارکردها

وقتی شاگرد امتحان می‌دهد و سپس نتیجهٔ آن را می‌گیرد، از ایشان بخواهید تا کارکرد خویش را تحلیل کنند؛ مثلاً، می‌توانند تحلیل کنند که چرا جواب بعضی از سؤال‌های شان سفید مانده‌اند. دلیل این امر شاید این بوده باشد که او در روزی که آن موضوع تدریس می‌شده غیرِحاضر بوده باشد. اگر شاگردی در هنگام پاسخ‌دهی پاسخِ یک سؤال تغییر داده بوده باشد و تغییراتی که آورده است درست بوده باشد، می‌تواند تحلیل کند که چه چیزی باعث شده که او پاسخ اولی خود را تغییر دهد. در پایان این تمرین، شاگردان می‌توانند یادداشتی بنویسند و در آن تحلیل کنند که از آن تمرین چه آموخته‌اند و چگونه می‌توانند برای امتحان بعدی آماده‌گی بگیرند. این تمرین به شاگردان کمک می‌کند تا بفهمند که در چه زمینه‌هایی کاستی داشته‌اند و چگونه می‌توانند آن کاستی را جبران کنند.

تمرین ۸.الف. تفکر در بارهٔ دانش‌ها و مهارت‌هایم

اغلب اوقات، کار ساده یی مانند نمره‌دهی به خویشتن هم می‌تواند منجر به تفکر در بارهٔ چیزی که فرد می‌داند یا می‌تواند و یا تفکر دربارهٔ آن‌چه فرد برای انجام آن نیاز به دانش و مهارت‌های بیشتری دارد گردد. در این ورق نمره‌دهی، شما دانش یا مهارت خویش را با ارزش‌های بالا، متوسط، یا پایین ارزش‌گذاری خواهید کرد. برای هر کدام از مهارت‌هایی که در زیر درج شده‌اند در زیر ارزش مناسب علامت بگذارید.

فهم من از تأثیرات:

فهم یا مهارت	بالا	متوسط	پایین
نمره‌هایی که به شاگردان می‌دهم			
گرایش‌هایم در روند نمره‌دهی			
اهمیت نمره برای والدین شاگردان			
آنچه که واقعاً در نمره‌هایم بازتاب می‌یابند			
منصفانه بودن سیستم نمره‌دهی‌ام			

مهارت‌هایم در:

یافتن نواقصی که در دانش‌های قبلی شاگردان وجود دارند			
ارائه‌ی نظریات مناسب به صورت زبانی و نوشتاری			
آماده‌سازی شاگردان برای امتحان‌هایی که از ایشان می‌گیرم			
ربط‌دهی اهداف آموزشی‌ام به امتحاناتی که می‌گیرم			
واردسازی واحدهای امتحانی یی که حل‌شان نیازمند چیزی بیشتر از یادآوری مطالب از حافظه است			
ارائهٔ نظریاتم در بارهٔ کارهای شاگردان به صورت تبصره‌های نوشتاری			
ارائهٔ نظریات قابل‌فهم به شاگردان، در زودترین فرصت ممکن			
وادار کردن شاگردان به بازبینی اوراق امتحان، تا در بارهٔ طرز تفکر خویش در هنگام جواب‌دادن به سؤالات فکر کنند.			

یکی از زمینه‌هایی را که به آن ارزش پایین داده‌اید انتخاب کرده و برنامه یی برای کار در راستای بهبود بخشیدن به آن دانش یا مهارت بنویسید.

آنچه تحقیقات نشان می‌دهند

از انجام اولین مطالعات و نظریاتی که در بارهٔ نظردهی معلمان راجع به کار شاگردان انجام و ارائه شدند قریب ۱۰۰ سال می‌گذرد. این مطالعات و نظریات از دیدگاه روانشناختی یی به نام رفتارگرایی سر بالا کرده بودند (توروندایک، ۱۹۱۳). در آن زمان نظردهی مثبت"پاداشی مثبت"، و نظردهی منفی "تنبیه" تلقی می‌شد.

پاداش و تنبیه هر دو بر آموزش اثرگذارند؛ بنابرین، در آن تئوری استدلال می‌شد که نظردهی اثر خوب دارد. مشکل این تئوری در این است که همهٔ نظردهی‌ها اثر مثبت ندارند.

اخیراً، محققان تلاش کرده‌اند از روی تحقیقات مختلفی که طی صد سال اخیر انجام شده‌اند در یابند که چه چیزی باعث می‌شود که بعضی از نظردهی‌ها سودآور باشند و بعضی سودی در پی نداشته باشند.

نظریه‌پردازان آموزش و پرورش دیگر از نظریات رفتارگرایان در بارهٔ رابطهٔ کنش–واکنش برای توضیح روند آموزش استفاده نمی‌کنند. مطالعات جدیدتر نقش شاگرد در روند نظریه‌دهی را تأیید می‌کنند. در این تحقیقات نوع نظردهی موردِنظر را همراه با زمینه یی که نظردهی در آن انجام شده است مورد مطالعه قرار می‌دهند. آنچه از نتایج این مطالعات بر می‌آید این است که پیامی که فرستاده می‌شود از فیلتر آگاهی‌های شاگرد (که متأثر از دانش‌های قبلی، تجربیات، و انگیزه‌ها است) می‌گذرد و وقتی به مخاطب (شاگرد) می‌رسد مقداری تغییر می‌کند. وظیفهٔ شاگرد این است که کاری را که در مکتب به او داده می‌شود برای خود معنا کند، نه این که به انگیزش ما پاسخ گوید.

معنا کردن مستلزم استفاده و کنترول روند تفکر خویشتن است. این کار را در روانشناسی به نام خودگردانی Self-Regulation می‌شناسند. بازنگری تحقیقات نشان می‌دهد که دانش و باورهای شاگرد هم متأثر از نظردهی‌های خارجی (مثل نظردهی معلم) است، هم از نظردهی درونی (مانند خودارزیابی شاگرد). نظرهای خارجی و نظرهای درونی با خودگرانی یک‌جا شده و به شاگرد مدد می‌کنند: با کمک همین‌هاست که شاگرد اهداف آموزشی بعدی خویش را تعیین کرده، و تاکتیک‌ها و استراتیژی‌هایی برای رسیدن به اهداف اختیار کرده و کار تولید می‌کند. نکتهٔ مهم در اینجا این است که نظردهی معلم به معنی این نیست که معلم کنترول را نیز در دست دارد. معلم نمی‌تواند شاگرد را "وادار" به تمرکز بر آموزش چیزی بکنند.

نظردهی معلم داده یی است که، همراه با داده یی که خود شاگرد در درون خود تولید می‌کند، شاگرد را کمک می‌کند تا مشخص کند که در کجای هدف آموزشی یی که مجبور است یا می‌خواهد برآورده کند قرار دارد، و این که بعد از این مرحله با چه چیزی رویاروی خواهد شد.

اثرات نظردهی بسته گی به ماهیت آن دارد. نظردهی هم می‌تواند معلوماتی باشد که روند را به پیش می‌برد، و هم می‌تواند تبدیل به مانع لغزنده یی شود که روند را از مسیر اصلی‌اش خارج می‌کند.

نظردهی در بارهٔ کیفیات کار، و نظردهی در بارهٔ روند و استراتیژی‌های مورداِستفاده برای انجام کار، مفیدتر از هر گونه نظردهی دیگری است. اظهارنظرهایی که توجه شاگرد را به استراتیژی‌های خودگرانی‌اش یا توانایی‌هایش در زمینه‌ی آموزش جلب کند می‌توانند در صورتی مؤثر افتند که شاگرد آنها را به گونه یی بشنود که او را متوجه کند که اگر تلاش و تمرکز خویش را بیشتر کند آن‌چه را که می‌خواهد یاد بگیرد یاد خواهد گرفت. تبصره‌های کلّی و شخصی (گفتن "آفرین") نمی‌توانند توجه شاگرد را به آموزش جلب کند.

نظردهی و نمره‌دهی

چندین تحقیق، از جمله تحقیق‌هایی با قدامت ۵۰ ساله، به مقایسهٔ تأثیر نمره و تأثیر نظردهی بر کارکرد معلم پرداخته‌اند. به صورت کل، این مطالعات به این نتیجه رسیده‌اند که شاگردانی که تبصره‌هایی که بر کارهای ایشان می‌شده‌اند توسط ادارهٔ مکتب تأیید می‌شده‌اند نسبت به شاگردانی که در برابر کارکردهای درست خویش نمره می‌گرفته‌اند دست‌آوردهای بیشتری داشته‌اند. از سوی دیگر، شاگردانی که تبصره‌های رایگان (تبصره‌هایی که به دست

معلم نوشته می‌شوند) دریافت می‌کرده‌اند دست‌آوردهای آموزشی حتا بالاتری نسبت به آن دو گروه دیگر داشته‌اند. نوشتن تبصره‌های تشویقی برای شاگردان در زمینهٔ آموزش مؤثرتر از نمره یا فیصدی نمرات بوده است.

اگر کاغذ امتحان شاگرد، هنگامی که واپس داده می‌شود، هم نمره داشته باشد و هم تبصره، بسیاری از شاگردان به نمره توجه خواهند کرد و تبصره را نادیده خواهند گرفت. نمره تبصره را تحت‌الشعاع قرار خواهد داد؛ در چنین حالتی، شاگرد تنها در صورتی تبصره را خواهد خواند که هدف معلم از نوشتن آن توضیح دادن امتیازات آن نمره بوده باشد.

نوشتن تبصره به هدف نظردهی در بارهٔ کارکرد شاگرد، به او چنین القاء خواهد کرد که "به کار من آن‌قدر اهمیت داده شده است که یک نفر آن را خوانده و در بارهٔ آن فکر کرده!". اغلب معلم می‌خواهند چنین "نفری" باشند. وقتی معلم به نظردهی در بارهٔ کار شاگرد بپردازد، باید برای کار هر شاگرد توضیح و پیش‌نهاد ویژه یی بدهد. یعنی، نظردهی باید معلوماتی باشد "به موقع" که شاگرد فکر خواهد کرد که "فقط برای من" نوشته شده است و معلم در واقع با ارائهٔ آن، معلومات لازم را در وقت مناسب و در جای مناسب به شاگرد خویش داده باشد.

باز خورد (فیدبیک) به عنوان بخشی از بررسی تدریجی

نظردهی بخش مهمی از روند ارزیابی تکوینی است. ارزیابی تکوینی به معلمان و شاگردان اطلاع می‌دهد که وضعیت شاگرد نظر به اهداف آموزشی صنف چیست. از نقطه نظر شاگرد، عبارت ارزیابی تکوینی چنین معنی می‌دهد: "قرار است چه دانش یا مهارتی فرا بگیرم؟ اکنون به هدف چه‌قدر نزدیکم؟ پس از این مرحله چه باید بکنم؟"

دادن نظریات خوب یکی از مهارت‌هایی است که معلم باید آن را به عنوان بخشی از ارزیابی تکوینی در خود پدید آورد. مهارت‌های دیگری که مربوط به ارزیابی تکوینی می‌شوند عبارت‌اند از: داشتن اهداف آموزشی روشن، طرح درس‌ها و کارهای صنفی به گونه یی که این اهداف آموزشی را به شاگردان برساند، و کمک به شاگردان در آموختن این که چگونه می‌توانند اهداف جدیدی برای خویش برگزینند و چگونه برنامه‌های عملی یی بسازند که منجر به دست‌یابی به آن اهداف آموزشی شوند (معمولاً پس از ارائه نظر).

نظردهی، اگر به درستی انجام شود، می‌تواند بسیار نیرومند باشد. قدرت نظردهی تکوینی در دوکارگی رویکرد آن است، که هم‌زمان هم به عوامل ادراکی می‌پردازد و هم به عوامل انگیزشی. نظردهی وقتی خوب است که معلومات موردِنیاز را به گونه‌ای به شاگرد ارائه دهد که او بتواند بفهمد که در کجای راه آموزش خویش قرار دارد و پس از آن مرحله چه باید بکند – این عامل ادراکی است. وقتی شاگرد احساس کرد که آنچه را که باید در مرحلهٔ بعد انجام دهد فهمیده است، و پی برد که چرا باید آن را انجام دهد، در او این احساس دست می‌دهد که گویا بر آموزش خویش تسلط دارد – عامل انگیزشی.

نظردهی خوب حاوی معلوماتی است که شاگرد می‌تواند از آن استفاده کند؛ به این معنی که شاگرد باید قادر به شنیدن و درک کردن معلوماتی که به او داده می‌شود باشد. شاگرد نمی‌تواند چیزی را که فراتر از توان فهم اوست درک کند؛ همین‌طور، او نمی‌تواند چیزی را که به آن گوش نمی‌دهد و یا احساس می کند گوش دادن به آن هیچ سودی ندارد بشنود.

چون پای احساس تسلط و خودکفایی شاگرد در میان است، حتا نظریاتی بسیار نیک‌خواهانه هم ممکن است گاهی مخرب تمام شوند. ("می‌بینی؟ خودمم می‌فامیدم که لوده هستم!"). همهٔ مطالعاتی که در بارهٔ نظردهی معلم انجام شده‌اند، نشان‌گر تأثیرات مثبت نیستند. ماهیت نظردهی و زمینه یی که در آن معلم به نظردهی می‌پردازد خیلی مهم‌اند.

نظردهی درست باید بخشی از فضای ارزیابی صنفی باشد و شاگرد باید نقد سازنده را چیز خوبی بداند و درک کند که آموزش نمی‌تواند بدون تمرین محقق شود. اگر فرهنگ صنف چنین باشد که در افراد همیشه در پی "درست کردن چیزها" باشند، حتا چیزهایی که درست باشند؛ ولی فقط نیاز به کمی بهبود و کار بیشتر داشته باشد هم "غلط" پنداشته خواهند شد. از سوی دیگر، اگر فرهنگ صنف به جای تلاش برای "درست کردن امور" به جستجوگری ارزش قایل شود و در آن برای بهبودی امور از پیش‌نهادهای افراد استفاده شود، شاگردان قادر خواهند بود تا از نظردهی استادان استفاده کرده، برای بهبود امور برنامه‌ریزی نموده و برنامه‌ها را گام به گام عملی کنند. در این صورت، شاگردان به جای این که مدت‌ها زمان خود را صرف یک کارخانه‌گی کرده و در آن مضمون ۱۰۰ نمره بگیرند و در عین حال چیز جدیدی هم یاد نگیرند، می‌توانند در درازمدت به چیزهایی بیشتری برسند. اگر به شاگردان چیزی را به نام نقد سازنده معرفی کنیم و سپس آن را در نمره‌دهی یا ارزیابی نهایی بر علیه‌شان استفاده کنیم، شاگردان احساس خواهند کرد که در حق‌شان بی‌انصافی شده است.

تمرین ۸.ب. خودارزیابی در زمینهٔ ابزارهای نظردهی در بارهٔ کار شاگردان

۱. چند وقت بعد در بارهٔ کاغذها و اندیشه‌های شاگردان خویش نظر می‌دهم؟
(در بارهٔ یکی از نمونه‌های اخیر فکر کرده و آن را توضیح یا تشریح کنید).

۲. نظرتان چه قدر واضح بود؟ (در بارهٔ نمونه‌هایی از نظردهی‌های خویش فکر کنید)

الف) آیا از کلمات مبهم یا کلی مانند "خوب"، "ذخیره‌ی واژه‌گانی ضعیف"، یا "روی این بیشتر کار کن" استفاده کردم؟

ب. یا، آیا من در نظردهی‌هایم از جمله‌های واضحی استفاده می‌کنم که شاگرد را نسبت به کارش آگاه کند و مقصود را به او منتقل کند؟ آیا نظرهایم چیزهایی را که شاگرد خوب انجام داده و چیزهایی را که باید رویش کار بیشتری بشوند مشخص می‌کنند؟

۳. آیا نظریاتم را بر رفتارها یا مهارت‌های مشخصی که شاگرد بتواند روی آن‌ها کار کند متمرکز می‌کنم؟
(به دنبال نمونه‌ها بگردید- به نمونه‌هایی فکر کنید که در نظریات خویش استفاده کرده باشید)

۴. آیا تلاش می‌کنم که نظریات منفی‌ام را با نظریات مثبت جبران کنم؟
(به دنبال نمونه‌ها بگردید- به نمونه‌هایی فکر بکنید که آنها را در نظریات خویش استفاده کرده باشید.)

۵. آیا سعی می‌کنم تا روش ارزیابی کردن کار خویشتن را به شاگردان یاد دهم تا آن‌ها خود کارکردهای خود را مورد قضاوت قرار دهند؟ آیا آن‌ها را برای انجام دادن این کار تمرین می‌دهم؟
(به دنبال نمونه بگردید- به نمونه‌هایی فکر کنید که در نظریات خویش استفاده کرده باشید)

مقاصد باز خود (فیدبیک) – درجه ها- نمره ها و تهیهٔ معلومات با مفهوم به شاگردان

مبنایی برای حفظ و بهبود کارکردها ارائه می‌کند.
زمان و فرصتی برای ارزیابی نیازمندهای فردی و گروهی و برنامه‌ریزی برای تجربیات بیشتر فراهم می‌کند.
برای شاگردان تمرینی می‌شود برای آموزش خودارزیابی و درک این که چگونه فکر می‌کنند، چگونه می‌آموزند و چگونه کار می‌کنند.

زمان‌بندی و تنظیم

اگر فوراً بعد از تجربهٔ موردِنظر، امتحان گرفتن، و یا برگرداندن پارچه، کارخانه گی یا پروژه انجام شود مفیدتر از هر زمان دیگری خواهد بود.
روندی است که از هنگام توضیحات اولیهٔ کارخانه گی یی که قرار است ارزیابی شود آغاز می‌شود.
معیاری که برای ارزیابی موردِ استفاده قرار می‌گیرد باید از همان ابتدا روشن شود: کارخانه گی به چه صورتی نمره‌دهی یا ارزیابی می‌شود؟
کوتاه، در رویارویی‌هایی اتفاقی در راه‌ها
ویژه گی‌هایی نظردهی مؤثر
روشن و مبتنی بر کارکرد است.
توضیحی، و مبتنی بر نتیجهٔ کارخانه گی است؛ نباید شاگرد را برچسب زد، یا موردِ داوری قرار داد.
متمرکز بر رفتار است، نه بر آموزنده
مبتنی بر مشاهده است، و در صورت امکان باید تکرار شود.
تبصره‌های مثبت و منفی در آن باید هم‌اندازه باشد.
حول اهداف مشترک می‌چرخد (مثلاً، آموزشِ آموزنده).

زمینهٔ ارتباط دوطرفه را فراهم می‌کند، دل‌بخواه است، و نظریات گیرنده هم در آن در نظر گرفته می‌شود.
کوتاه است.
مبتنی بر اعتماد، صداقت و دلسوزی است.
خصوصی است، به ویژه اگر بار منفی داشته باشد.
زمینهٔ گفتگوهای بعدی را فراهم می‌کند.

رهنمودهایی برای نظردهی سازنده

همهٔ تبصره‌ها باید متکی بر رفتارهایی محسوس باشند، نه بر انگیزه‌ها یا قصدها.
برای این که شاگرد اعتماد به نفس پیدا کند و توجهش به نظر جلب گردد، باید تبصره‌های مثبت در اوّل گفته شوند.
زبان باید توضیح‌دهنده‌ی رفتار خاصی باشد، نه تبصره‌های عامی که نشان‌دهندهٔ قضاوت‌های ارزشی باشند.
نظریات باید تأکید بر ارائهٔ معلومات داشته باشند. باید برای هر دو طرف فرصت گفتار وجود داشته باشد.
نظریات نباید چنان مفصل و وسیع باشند که شاگرد را "زوربار" کند.
نظریه باید به رفتاری کار داشته باشد که شاگرد قادر به کنترول یا تغییر دادن آن هست.

بیست روش برای اظهارِنظر مؤثر برای شاگردان

۱. اظهارنظر باید ماهیت آموزشی داشته باشد.

اظهار نظر به معنای این است که به شاگردان توضیح دهیم که چه چیزهایی را درست و چه چیزهایی را نادرست انجام داده اند. با این همه، تمرکز اظهارنظر باید اصولاً بر چیزی باشد که شاگرد آن را درست انجام می‌دهد. اگر اظهارنظر با توضیح و ارائه مثالی از آنچه شاگرد نادرست انجام داده است صورت بگیرد مفیدیت اظهارنظر به بیشترین حد خویش خواهد رسید.

برای اظهارِنظر از مفهوم "ساندویچ نظر" استفاده کنید؛ یعنی هم قبل و هم بعد از نظر خویش از جملات و عبارات تعارفی استفاده کنید: **تعارف، نظر، تعارف**

۲. نظر باید به موقع داده شود.

وقتی که نظر بلافاصله بعد از مشاهدۀ آموزش شاگرد ارائه می‌شود، شاگرد واکنشی مثبت نشان داده و آنچه را که در بارۀ موضوع آموزش خویش تجربه می‌کند با اطمینان به خاطر می‌گیرد. اگر مدت زیادی منتظر بمانیم و بعد نظر بدهیم، لحظۀ مناسب از دست‌مان می‌رود و ممکن است شاگرد نتواند بین نظری که می‌دهیم و کاری که صورت گرفته است رابطه برقرار کند.

۳. به نیازهای فردی شاگرد حساس باشید

این که در هنگام نظردهی هر شاگرد را به صورت فردی در نظر بگیریم اهمیت حیاتی دارد. صنف ما پُر از آموزندگان گوناگون است. بعضی از شاگردان برای دست‌یابی به سطوح بالاتر نیاز به تکان‌های شدید دارند و بعضی‌هاشان را باید به آهسته‌گی به ره برد تا از آموزش دل‌زده نشوند و عزت‌نفس‌شان جریحه‌دار نگردد. تعادل بین تلاش برای امتناع از آسیب زدن به احساسات شاگرد و تشویق مناسب مسئلۀ ضروری است.

٤. آن چهار سؤال را بپرسید.

مطالعاتی که در بارۀ آموزش و تدریس مؤثر انجام شده‌اند نشان داده‌اند که آموزنده گان می‌خواهند بدانند که در کجای کار خویش قرار دارند. اگر از هر چند گاهی به چهار سؤال زیر پاسخ دهیم، اظهارنظرهامان بهتر خواهند شد. این چهار سؤال هم‌چنان در هنگام اظهارنظر به والدین شاگردان نیز مفیدند:

- شاگرد چه چیزهایی را می‌تواند؟
- شاگرد چه چیزهایی را نمی‌تواند؟
- کار شاگرد در مقایسه به کار دیگران چگونه است؟
- شاگرد چگونه می‌تواند بهتر عمل کند؟

۵. اظهارنظر شما باید به دانش یا مهارت خاصی اشاره داشته باشد.

سرفصل‌ها در همین‌جاست که تبدیل به ابزارهایی مفید می‌شوند. سرفصل ابزاری است که با استفاده از آن می‌توان انتظاراتی را که از شاگرد در هر کار خانه گی می‌رود برایش روشن کرد. سرفصل‌ها زمانی مفید هستید که معلومات بسیار مشخصی در بارۀ کارکرد شاگرد ارائه کرده و وضعیت او را با یک سلسله معیارهای موضوع مقایسه کند. برای شاگردان کم‌سن‌تر، سعی کنید به نشانی کردن سرفصل‌هایی بپردازید که شاگردان خود را به آن‌ها رسانده است. یا هم سعی کنید از چارت‌های چسبی برای این کار استفاده کنید.

۶. طوری اظهارِنظر کنید که شاگردان باز هم در صدد دست‌یابی به اهداف بمانند.

بررسی منظم وضعیت شاگردان به آن‌ها امکان می‌دهد تا بدانند که از لحاظ کارکرد در میان هم‌صنفان خویش و در دیدگاه شما در کجا ایستاده است. برای پیش‌بُردن روند اظهارنظر خویش از "آن چهار سؤال" استفاده کنید.

۷. نشست‌های خود را یک-یک‌نفره برگزار کنید.

برگزاری نشست یک-یک‌نفره با شاگرد یکی از مؤثرترین ابزارهای اظهارِنظر است. شاگرد انتظار دارد که به او توجه شود؛ از سوی دیگر، وقتی نشست فقط بین شما و شاگرد برگزار می‌شود فرصتی پیش می‌آید تا سؤالات ضروری پرسیده شوند. نشست یک-یک‌نفره امیدبخش است؛ چون شاگردان را تشویق می‌کند تا منتظر نشست بعدی نیز باشد.

این استراتیژی، همانند همهٔ جنبه‌های دیگر معلمی، نیاز به مدیریت درست زمان دارد. طوری برنامه‌ریزی کنید که وقتی شما نشست خویش را با یکی از شاگردِان پیش می‌برید شاگردان دیگر مستقلانه مصروف کارهای صنفی دیگری باشند. نشست را طوری زمان‌بندی کنید که حدوداً پنج دقیقه وقت بگیرد.

۸. اظهارنظر می‌تواند زبانی، غیرزبانی و یا نوشتاری باشد.

پیشانی‌تان را حتما باز بگیرید. این خیلی مهم است که ما مواظب سرنخ‌های غیرزبانی باشیم. بیانات چهره و حرکات بدنی نیز ابزاری برای اظهارنظر هستند. به این معنی که وقتی پارچهٔ شاگرد را پس می‌دهید، بهتر است ابروهای گشاده باشد.

۹. فقط بر یکی از توانایی‌های شاگرد متمرکز شوید.

اگر به جای این که تمرکز خویش را بر تمامی اشتباهات موجود در پارچه بیفکنیم صرف بر یکی از مهارت‌های وی نظر افکنیم اظهارنظرمان مؤثرتر خواهد بود.

۱۰. تاریخ نشست با شاگردان- صنف‌های خویش را نوبتی کنید.

این استراتیژی را وقتی به کار ببرید که پارچه‌ها یا امتحانات شاگردان خویش را نمره‌دهی می‌کنید. این استراتیژی به شما زمان لازم برای اظهارنظر سنجیده و نوشتاری را می‌دهد. این استراتیژی را می‌توانید هم‌چنان با استفاده از یک چارت گردشی انجام دهید؛ در این صورت قادر خواهید بود نشستِ با شاگردان را پربارتر و عمیق‌تر برگزار کنید. به این ترتیب شاگردان هم آگاه خواهند شد که نوبت آن‌ها کی می‌رسد و احتمالاً با سؤالاتی آماده به نشست خواهند آمد.

۱۱. به شاگردان شیوهٔ اظهارِنظر در بارهٔ کار یکدیگر را آموزش دهید.

برای شاگردان نشان دهید که اظهارنظر مناسب چگونه به نظر می‌رسد و چگونه است. در دورهٔ ابتدایی، به این کار "نشست دونفره" می‌گوییم. به شاگردان یاد دهید که به هم‌دیگر نظریات سازنده و به روشی مثبت و مفید بدهند. تشویق آنها کنید تا نظر داده‌شده را به روی کاغذ کوچکی نوشته، و یا فیلم‌برداری- ضبط صوت کنند.

۱۲. از فرد بالغ دیگری بخواهید تا اظهارنظر کند.

ممکن است سرمعلم داوطلب شود تا امتحانات تاریخ را نمره دهد و یا نوشته‌های شاگردان را بخواند. این کار شاگردان را چنان تشویق خواهد کرد که شما هم از آن تعجب خواهید کرد. با این کار کیفیت کار شاگردان هم بالا می‌رود. اگر سرمعلم خیلی مصروف بود (چنان‌چه اغلب سرمعلمان هستند)، از یکی از معلمان مهمان یا معلمانی که هنوز محصل هستند برای این کار دعوت کنید.

۱۳. شاگردان را ترغیب به یادداشت‌برداری کنید.

در نشست‌هایی که در بارهٔ امتحان، پارچه یا بررسی‌های کلی صنف برگزار می‌کنید، شاگرد خویش را ترغیب کنید تا در هنگام گفتار شما گفته‌های‌تان را در کتابچه یی یاددشت کنید.

۱٤. میزان پیش‌رفت شاگردان خویش را در کتابچه یی یادداشت کنید و کتابچه را نگه دارید.

برای هر کدام از شاگردان خویش بخش خاصی از کتابچه را اختصاص دهید. به صورت روزانه یا هفته گی تبصره‌های خویش را همراه با تاریخ نوشته‌شدن‌شان در بخش مربوط به شاگردِ موردِنظر نوشته کنید. دنبالهٔ سؤالات خوبی را که شاگرد می‌کند بگیرید. مشکلات رفتاری، زمینه‌های رشد، نمرات امتحان و سایر مسایل مربوط به او را تعقیب کنید. درست است که این کار نیاز به مدیریت بسیار دقیق زمان دارد؛ ولی وقتی که زمان برگزاری نشست با شاگردان یا والدین شاگردان رسید، شما آمادهٔ آماده خواهید بود.

۱۵. پارچهٔ امتحان، کاغذها، و اوراق نظردهی خویش را در آغاز صنف به شاگردان بدهید.

دادن پارچه یا اوراق امتحان در آغاز صنف، و نه در پایان، به شاگردان امکان می‌دهد تا سؤالات ضروری خویش را بپرسند و در بارهٔ مسایل گفتگو مناسبی انجام دهند.

۱٦. از یادداشت‌های ارسالی استفاده کنید.

گاهی تبصره‌های نوشتاری بسیار مؤثرتر از اظهارنظرهای زبانی است. سعی کنید در اوقات کاری خویش نظریات خویش را نوشته کنید. سپس این یادداشت را به روک میزی قرار دهید که قرار است شاگردِ موردِنظر در آن بنشیند. اگر شاگردتان دارای رفتاری پسندیده باشد، این کارتان رفتار او را تقویت خواهد کرد. اگر هم آن شاگرد مشکل رفتاری داشته باشد، یادداشتی کوچک یادآور خوبی خواهد بود؛ زیرا که به این طریق توجه هم‌صنفان شاگرد به رفتار او جلب نخواهد شد.

۱۷. وقتی شاگرد خویش را تحسین می‌کنید، سعی کنید تحسین‌تان خالصانه باشد.

شاگردان، در فهمیدن این که کدام معلمان برای کسب موافقت از تحسین‌های پوچ استفاده می‌کنند، بسیار چالاک‌اند. اگر شما مکرراً به شاگردان خویش بگویید که "آفرین"، "شاباش"، پس از مدتی، این کلمات از معنی تهی می‌شوند. برای شاگردی که به تازه گی دست‌آوردی بهتر از گذشتهٔ خویش کسب کرده است، شخصاً تبریک بگویید و بگذارید بدانند که از دست‌آوردشان شگفت‌زده و شادمان شده‌اید. اگر از رفتارهایی که اخیراً یکی از شاگردان در زمینهٔ انجام کارهای صنفی در پیش گرفته است به هیجان آمده‌اید، از تشویق یا تحسین فراتر بروید.

به خانهٔ شاگرد خویش زنگ بزنید و به مادر یا پدر وی بگویید که فرزندشان چه‌قدر شما را شاد کرده است. تبصره و پیش‌نهادی که در ضمن اظهارنظرهای خالصانه می‌آیند هم باید متمرکز بر موضوع خاصی باشند، و هم قابل اجرا و مبتنی بر ارزیابی آنچه شاگرد می‌تواند و قادر به دست‌یابی به آن است باشد.

۱۸. "متوجه شدم که ...."

سعی کنید به رفتار یا تلاشی که شاگرد در انجام یک کار به خرج می‌دهد، توجه کنید؛ مثلاً، "متوجه شدم که وقتی توانستی مشکل را حل کنی که خانهٔ صدها را درست جمع کردی."، "دیدم که این هفته همهٔ روزها سر ساعت به صنف آمدی". تأیید شاگرد و قدرشناسی از تلاش‌هایی که می‌کند در کارکرد اکادمیک وی تأثیر بسیار مثبتی دارد.

۱۹. به شاگردان نمونه یا الگو بدهید

هدف یک ارزیابی و- یا نظردهی را به شاگردان خویش بگویید. با نشان دادن نمونه یی از پارچه‌ای که +۱۰۰ گرفته است برای شاگردان خویش توضیح دهید که پارچه یی که +۱۰۰ می‌گیرد باید چگونه باشد. در برابر این، نشان دهید که چه پارچه‌هایی باید -۴۰ بگیرند. این مسئله مخصوصاً در سطوح آموزشی بالاتر خیلی مهم است.

۲۰. از شاگردان بخواهید تا در بارهٔ شما اظهارِنظر کنند.

یادتان هست که وقتی که در پوهنتون محصل بودید به شما فرصت داده شد تا معلم خویش را "نمره" بدهید؟ چه‌قدر احساس خوبی داشت وقتی بدون ترس از این که نمرهٔتان کم خواهد شد به استادتان گفتید که مواد درسی‌اش خسته‌کن است! حالا، چرا به شاگردان خویش این فرصت را نمی‌دهید که بگویند که شما چگونه معلمی هستید؟

روند نظردهی را طوری ترتیب دهید که شاگردان‌تان بتوانند به صورت گم‌نام نظر بدهند. از آنها بپرسید که از چه‌چیزهایی در صنف‌تان خوش‌شان می‌آمده؟ از چه چیزهایی خوش‌شان نمی‌آمده؟ اگر آن‌ها به جای شما درس می‌دادند، چه کارهایی را به روشی متفاوت از روش شما انجام می‌دادند؟ چه چیزهایی را به بهترین وجه از شما یاد گرفته‌اند؟ اگر خود را پذیرای این نظریات قرار دهیم، به سرعت چیزهایی در بارهٔ معلمی خودمان خواهیم شنید. یادتان باشد که اظهارنظر هم خوب است و هم بد؛ برای شما عاقلانه‌تر این است که به عنوان معلم هرگز از بهبودبخشی و تقویت مهارت‌های خویش به عنوان معلم دست بر ندارید.

تمرین ۸.ج. نظرات شاگردان در بارهٔ کارکرد معلم

برای هر کدام از شاگردان صنف خویش از روی این تمرین یک کاپی بگیرید. خیلی مهم است که این اظهارنظر به صورت گم‌نامانه انجام شود و هیچ کدام از شاگردان نام هیچ‌کسی را به روی کاغذ ننویسد. پس از گرفتن کاغذها، به تحلیل آن‌ها بپردازید. نمرات هر ستون را جمع کنید تا مشخص شود که کدام یکی از این موارد در شما قوی و کدام‌ها در شما ضعیف بوده‌اند. می‌توانید به این موارد های دیگری را هم بیافزایید و پرسش‌نامه را به مناسب‌ترین وجه برای صنف خویش در آورید.

به دور شماره یی که فکر می‌کنید نشان‌دهندهٔ رفتار معلم در برابر کارهای شما هستند، دایره بکشید.

همکاری ما چگونه است؟

آیا من کارهای خوب شما را تحسین می‌کنم؟	۱	۲	۳
به نظر شما، من شما را دوست دارم؟	۱	۲	۳
آیا وقتی شما دست خویش را بالا می‌کنید، من شما را برای گفتن جواب انتخاب می‌کنم؟	۱	۲	۳
آیا من در یادگیری درس به اندازه یی که به شاگردان دیگر کمک می‌کنم با شما هم کمک می‌کنم؟	۱	۲	۳
آیا من به شما نمره‌ی منصفانه می‌دهم؟	۱	۲	۳
آیا من آن چیزی را که می‌خواهم در صنف یا در کارخانه‌گی انجام شود، به روشنی توضیح می‌دهم؟	۱	۲	۳
آیا من به شما برای انجام دادن کارهای‌تان وقت کافی می‌دهم؟	۱	۲	۳
آیا وقتی که به کمک نیاز داشته باشید، من به شما کمک می‌کنم؟	۱	۲	۳

این تمرین به شما در بارهٔ درک شاگردان از رابطه‌شان با شما، در هنگام ختم درس‌های یک یا چند از صنف‌های تان، چه می‌گوید؟ با توجه به این نتایج، چه چیزهایی را می‌خواهید در خویش تقویت کنید؟

نوشتن تبصره به هدف نظردهی در بارهٔ کارکرد شاگرد، به او چنین القاء خواهد کرد که "به کار من آن‌قدر اهمیت داده شده است که یک نفر آن را خوانده و در بارهٔ آن فکر کرده!". اغلب معلم می‌خواهند چنین "نفری" باشند. وقتی معلم به نظردهی در بارهٔ کار معلم بپردازد، برای کار هر شاگرد توضیح و پیش‌نهاد ویژه یی خواهد داد. یعنی، نظردهی معلوماتی است "به موقع" که شاگرد فکر خواهد کرد که "فقط برای من" نوشته شده است و معلم با ارائهٔ آن معلومات لازم را در وقت مناسب و در جای مناسب به شاگرد خویش می‌دهد.

هدف این فصل این است که به معلمان کمک کند تا برای شاگرد خویش چنین اظهارنظری بکند. تمرکز این فصل بر اظهارنظری است که از معلم به شاگرد می‌شود و مبتنی بر کار شاگرد است. در محتوای این کتاب، منظور از اظهارنظر یا نظردهی همان "اظهارنظری است که از معلم در بارهٔ کارهای مکتبی شاگرد می‌کند." در این جا، به واکنشی که باید به رفتار شاگرد نشان داد، توجه کافی نشده است.

استراتیژی‌های نظردهی و زمینهٔ نظردهی

تأثیرات نظردهی بسته گی به زمینه دارد: شخصیت شاگردتان، کارخانه گی، و فضای صنف. نمی‌توان روشی یافت که همیشه برای همهٔ شاگردان خوب و کارآمد باشد.

شکل ۸.۱. استراتیژی‌های نظردهی

استراتیژی نظردهی ممکن است در موارد زیر متفاوت باشد...	از این جهات	توصیه‌هایی برای نظردهی مؤثر
زمان نظردهی	• زمانی که باید نظر داده شود. • این که چند مدت بعد نظر داده شود.	• در مورد دانش شاگردان در بارۀ حقایق (درستی– نادرستی) فوراً اظهارنظر کنید. • در مواردی که تفکر و طرزکار شاگرد نیاز به بازنگری جامع دارد، در اظهارنظر خویش مقداری مکث کنید. • هرگز اظهارنظر خویش را آن‌قدر معطل نکنید که دیگر برای شاگرد فایده یی نداشته باشند. • تا می‌توانید و ممکن است اظهارنظر کنید؛ در هر کدام از کارخانه‌گی‌های بزرگ نظر خویش را به شاگرد اعلام کنید.
مقدار	• چند نکته در نظر گرفته می‌شود؟ • در بارۀ هر نکته چه‌قدر گپ می‌زنید؟	• اولویت‌بندی کنید – اول مهم‌ترین نکته را در نظر بگیرید. • نکته‌هایی را در نظر بگیرید که با اهداف عمدۀ آموزش مربوط باشند. • در اظهارنظرهای خویش مرحله رشد شاگرد را در نظر بگیرید.
روش	• زبانی • نوشتاری • تصویری – تشریحی	• روشی را انتخاب کنید که برای رساندن پیام موردِنظرتان بهترین روش باشد. آیا کافی است تبصره یی بنویسید و در روک میز شاگرد بگذارید؟ آیا نیاز به نشست مشترک با شاگرد هست؟ • در صورت امکان، نظردهی متقابل (به صورت گفتگو با شاگرد) بهترین روش است. • وقتی کارخانه‌گی یا پروژۀ شاگرد به صورت نوشتاری است، نظریات خویش را در ورق پشتی کارخانه‌گی نوشته کنید.

		• اگر مسئله این باشد که "چگونه باید کار کرد"، یا اگر دیدید که شاگرد نیاز به مثال دارد، از روش تشریحی استفاده کنید.
مخاطبان	• فردی • گروهی– صنفی	• اظهارنظر انفرادی نشان می‌دهد که "معلم به آموزش من اهمیت می‌دهد". • اظهارنظر گروهی– صنفی زمانی ثمربخش می‌شود که اغلب شاگردان صنف عین مسئله را از نظر انداخته باشند؛ که این فرصتی است برای تدریس دوبارۀ موضوع.

وقتی در بارۀ استراتیژی اظهارنظر تصمیم می‌گیرید، مسلماً در بارۀ این که به شاگرد خویش چه بگویید هم تصمیم خواهید گرفت. شکل ۷.۲ انواع گزینه‌هایی را که در بارۀ محتوای اظهارنظر خویش در اختیار دارید خلاصه کرده و به اساس تحقیقات انجام‌شده به شما توصیه‌هایی می‌کند.

شکل ۸.۲. محتوای اظهارنظر

استراتیژی نظردهی ممکن است در موارد زیر متفاوت باشد...	از این جهات	توصیه‌هایی برای نظردهی مؤثر
نکتۀ موردِ تمرکز	• بر خود کار • بر روندی که شاگرد با استفاده از آن کار کرده است. • بر خودگردانی شاگرد • بر خود شاگرد	• در صورت امکان، هم به توضیح کار بپردازید و هم روند کار – و رابطۀ این دو– را توضیح دهید • اگر دیدید که اظهارنظر شما خودکفایی شاگرد را تقویت می‌کند، در بارۀ خودگرانی شاگرد هم اظهارنظر کنید. • از اظهارنظر در بارۀ خود شاگرد اجتناب کنید.
مقایسه	• با معیار کار خوب (با توجه به معیار) • با شاگردان دیگر (با توجه به عُرف) • با کارکردهای گذشته‌ی شاگرد (با توجه به خود شاگرد)	• از مقایسه با معیار زمانی کار بگیرید که بخواهید در بارۀ خود کار معلومات دهید. • از مقایسه با شاگردان دیگر زمانی کار بگیرید که بخواهید در بارۀ روش‌ها و تقلاهای شاگرد معلومات دهید. • از مقایسه با کارکردهای گذشتۀ شاگرد زمانی استفاده کنید که شاگرد در آموختن

		مسئلهٔ موردِنظر موفق نبوده باشد و نیاز باشد به میزان پیش‌رفتی که دارد نظر اندازد نه به این که با هدف چه قدر فاصله دارد.
روش	• توضیح • ارزیابی – قضاوت	• توضیح دهید • قضاوت نکنید.
ظرفیت	• مثبت • منفی	• برای توضیح چیزهایی که درست انجام شده‌اند از تبصره‌هایی مثبت استفاده کنید. • توضیحات نکات منفی کار را با پیش‌نهادهایی مثبت همراه کنید تا زمینهٔ بهبود به میان آید.
صراحت	• برای شاگرد روشن باشد • مبهم	• از کلمات و مفاهیمی کار بگیرید که شاگرد آن را بفهمد. • مقدار و محتوای نظر خویش را با مرحلهٔ رشد شاگرد عیار کنید.
اختصاصی بودن	• فضل‌فروشانه. بسیار با جزئیات. • به اندازهٔ کافی. • بیش از حد کلّی	• میزان اختصاصی بودن اظهارنظرهای خویش را با سطح شاگرد و کار او هم‌آهنگ کنید. • اظهارنظر خویش را آن‌قدر اختصاصی و مشخص کنید که شاگرد بفهمد که چه باید بکند. آن‌قدر مشخص هم حرف نزنید که مسئله به خودی خود برای شاگرد حل شود. • اشتباهات و انواع اشتباهات را مشخص کنید، ولی از تصحیح همهٔ اشتباهات (مثلاً، پاک کردن اشتباهات و جاگزین کردن‌شان با کلمات مناسب) اجتناب کنید؛ چون در این صورت کاری نمی‌ماند که شاگرد بکند.
لحن	• معانی تلویحی لحن شما • آن‌چه شاگرد آن را می‌شنود	• کلماتی برگزینید که نشان دهند که شما برای شاگرد و کارهایش ارزش و اهمیت و احترام قایلید. • کلماتی انتخاب کنید که نشان دهند که شما شاگرد را فرد ویژه یی می‌بینید. • کلماتی انتخاب کنید که شاگرد را به تفکر وا دارند و برایش حیرت‌انگیز باشند.

نکتۀ مهمی که باید به یاد داشت این است که ویژه‌گی‌هایی که در شکل‌های ۸.۱ و ۸.۲ فهرست شدند تنها بخشی از جنبه‌های مختلف نظردهی است که تحقیقات اهمیت آن‌ها را دریافته‌اند. بنابرین، چیزهایی که می‌توانید در حین اظهار نظریات خویش به شاگردان مختلف و با اهداف مختلف ارائه نمایید همین جنبه‌های اند.

ارزیابی‌هایی که باید به صورت تکوینی انجام شوند باید مستمر باشند، نه این که فقط در امتحانات نهایی یا آزمایشی از آن‌ها استفاده شود. از اظهارنظر باید به عنوان ابزاری برای حمایت از ارزیابی تکوینی استفاده شود، و باید به صورت مکرر، روشن و مفید به شاگردان و والدین شاگردان عرضه گردند.

امتحان‌هایی که از سوی معلم برگزار می‌شوند می‌توانند ابزارهای مفیدی برای ارزیابی تکوینی و تلخیصی باشند. این امتحانات می‌توانند ارائه‌کنندۀ اطلاعاتی باشند که می‌توان با استفاده از آن‌ها دریافت که شاگردان در چه زمینه‌هایی نیازمند کمک یا تدریس دوباره هستند. در ذیل سؤالاتی آمده‌اند که می‌توانید در هنگام امتحان گرفتن از خویش پرسیده و، به جای این که ناتوانی‌های شاگردان را کشف کنید، راه را برای آموزش‌شان هموار کنید. هم‌چنان می‌توانید نظر شاگردان را نسبت به یک امتحان جویا شوید. نظریات شاگردان می‌تواند بحث‌های خوبی راه بیاندازند که در طی آن‌ها معلم و شاگردان می‌توانند به روش‌های مختلف طرح سؤالات فکر کنند؛ که به این ترتیب، هم معلم سود خواهد برد و هم شاگردان.

تمرین ۸.د. در امتحان‌ها چه می‌کنم؟

چگونه می‌توانم مطمئن شوم که شاگردان از امتحاناتی که برای‌شان می‌گذارم بیشترین سود را می‌برند. به یکی از آخرین امتحان‌هایی که گرفته‌اید فکر کرده و به سؤالات فهرست زیر جواب بدهید. جواب‌های‌تان باید مبتنی بر همان امتحانی باشد که به آن فکر می‌کنید.

وقتی امتحان بعدی را از صنف گرفتید، این تمرین را تکرار کرده و با تمرین قبلی مقایسه کنید. برای به دست آوردن نمونه یی قابل تحلیل باید این تمرین را دو یا سه بار انجام بدهید.

۵ = تماماً درست، ۴ = تا حدی درست، ۳ = در بیشتر موارد نادرست، ۲ = کاملاً نادرست، ۱= ندیده‌ام	همیشه ۵	٤	۳	۲	هرگز ۱
من امتحان‌ها را طوری طرح می‌کنم که اکثریت شاگردان بتوانند در آن موفقیت چشم‌گیری به دست آرند.					
وقتی به امتحان‌ها نمره می‌دهم جواب درست را نشانی می‌کنم تا شاگردان از روی پارچه متوجه شوند که چه چیزی را اشتباه کرده‌اند.					
من امتحان‌ها را با وضاحت نمره داده و نظریات مثبتی به شاگردانم می‌دهم					
من پارچه‌ها را در خود صنف جمع‌آوری می‌کنم.					
من شاگردان را وادار می‌کنم تا یا خودشان پارچه‌های خویش را بررسی کنند و یا پارچهٔ خویش را با شاگرد دیگری مبادله کنند و پارچهٔ یکدیگر را بررسی کنند.					
من در صورت نیاز بعد از امتحان تمرین‌های اضافی هم به شاگردان می‌دهم					
من پارچه‌های امتحان را در آغاز ساعت درسی به شاگردان می‌دهم تا شاگردان بتوانند در بارهٔ سؤال‌ها با هم گفتگو کنند و در بارهٔ پارچه‌ها به من نظر بدهند.					
من پارچه‌ها را فوراً بعد از امتحان نمره می‌دهم؛ به این ترتیب، جواب سؤالات هنوز به یاد شاگردان هست و به همین دلیل شاگردان تشویق می‌شوند تا مبنای درست جواب‌ها را بیاموزند.					
وقتی امتحان خیلی سخت باشد، یا وقتی که در طرح کردن یا نمره دادن پارچهٔ شاگردان دچار اشتباه شده باشم از شاگردان معذرت می‌خواهم.					
سؤالاتی که طرح می‌کنم در بارهٔ معلومات و مهارت‌هایی است که تدریس کرده‌ام و آن‌ها را اهداف درس قرار داده‌ام؛ سؤالاتم هیچ‌گاهی چیزهای غافل‌گیر یا غیر مهم نیستند.					
راهنمایی‌های که در پارچه ارائه می‌کنم کوتاه و روشن هستند، و به شاگردان فرصت کافی برای حل سؤالات را می‌دهم.					
برای شاگردانی که نیازمندی‌های ویژهٔ دارند؛ مثلاً شاگردانی که مشکلات شنوایی یا بینایی دارند، جای مناسبی جور می‌کنم.					

تمرین ۸. هـ. ارزیابی معلم و سرمعلم از آموزش شاگردان

شاخص شماره ۱: معلم برای ارزیابی آموزش شاگردان برنامه‌ی درستی طرح می‌کند.

(وقتی معلم خود را با استفاده از این ابزار مورد ارزیابی قرار می‌دهد، باید کلمۀ "معلم" را به "من " تبدیل کند تا نشان‌گر روش خود در ارزیابی شاگرد باشد)

برای تعیین کردن میزان توجهی که باید به هر بخش بشود از اعداد زیر کار بگیرید:

- نیازمند توجه زیادی است
- نیازمند مقداری توجه است
- از لحاظ توانایی و پیروی از اصول در سطح قناعت‌بخشی قرار دارد
- از لحاظ توانایی و پیروی از اصول در سطح بالایی قرار دارد ۴

ویژه گی‌ها:

۱. معیارهای مشخص و چالش‌برانگیزی برای آموزش شاگردان تعیین می‌کند.

۲. ارزیابی‌های معتبری ایجاد و استفاده می‌کند که هر کدام نشان‌دهندۀ روند آموزش شاگرد و ، هم‌چنان، دست‌آوردهای آموزشی اوست.

۳. برای تفکر فردی و مشترک و خودارزیابی، از جمله به کتابچۀ یادداشت پاسخ‌گویی‌ها، پرسش‌گری و مباحثات گروهی وقت می‌گذارد تا به شاگردان در کسب آگاهی در بارۀ توانایی‌ها و نیازمندی‌هاشان کمک کرده، و آنان را تشویق به تعیین اهداف آموزشی شخصی کند.

۴. برای تقویت میزان اطلاعی که از دانش‌آموزان خویش دارد، و برای ارزیابی میزان پیش‌رفت و چگونه گی کارکرد شاگردان، و برای اصلاح استراتیژی‌های تدریسی و آموزشی از مجموعه یی از روش‌های مختلف رسمی و غیر رسمی ارزیابی (مثلاً، نظارت، دوسیه‌ی کارهای صنفی شاگردان، امتحان‌های طرح‌شده به دست معلم، پروژه‌های کارهایی متمرکز بر چگونه‌گی کارکرد شاگرد، خودارزیابی شاگرد، ارزیابی دونفره، و امتحان‌های معیار) کار می‌گیرد.

شاخص شماره ۲- معلم از درکی که شاگرد از نصاب تعلیمی دارد نظارت مؤثر کرده و تدریس، مواد درسی، و در صورت نیاز ارزیابی‌ها را تعدیل می‌کند.

ویژگی‌ها:

۱. مکرراً از مجموعه یی از ارزیابی‌های رسمی و معتبر غیر رسمی کار گرفته و دست‌آوردها و میزان پیش‌رفت‌های شاگردان را بررسی می‌کند تا بر مبنای آن ارزیابی‌های لازم را انجام داده و تصمیم‌های لازم را اتخاذ کند.

۲. در ارزیابی‌های از پروسیجری کار می‌گیرد که بتواند اهداف آموزشی را به صورت مناسب ارزیابی کند.

۳. با استفاده از مجموعه یی از معلومات مختلف، از جمله معلوماتی که از دوسیه‌ها، سوانح ثبت شده و سایر ابزارها به دست می‌آیند میزان پیش‌رفت شاگردان را مشخص کرده و آن را مکرراً به اطلاعات والدین شاگرد و کارمندان مکتب می‌رساند.

فصل نهم

فکر دربارهٔ سنجش و دریافت خودی آموزنده و ماوراشناسی

معادل واژگانی ماوراشناسی Metacognition "تفکر بزرگ" است. فراشناخت به شاگردان و افراد بزرگ‌سال کمک می‌کند، تا روند تفکر خویش را آزمایش کرده و درک کنند.



کودکان و بزرگ‌سالان از فراشناخت وقتی استفاده می‌کنند که یا بخواهند سؤالات پیچیده را حل کنند، یا از میان چندین روش یک روش را برای انجام کاری انتخاب کنند، و یا در بارهٔ چیزی که می‌شنوند یا می‌خوانند فکر کنند. یاد دادن فراشناخت به شاگردان به آن‌ها کمک می‌کند تا افکار خودشان را مورد آزمایش قرار داده و یاد بگیرند که چگونه ذهنی‌تر (انتزاعی‌تر) فکر کنند.

شاگردانی که دارای مهارت فراشناسانه هستند بهتر می‌توانند خودشان را وقف درس‌های خویش بکنند. مهارت‌های فراشناسانه همان مهارت‌هایی هستند که به شاگردان کمک می‌کند تا در بارهٔ موضوع آموزش خویش فکر کرده و موضوع و چگونه گی حل و هضم آن را درک کنند. مهارت‌های فراشناسانه به شاگردان کمک می‌کنند تا از روند تفکر خویش آگاهی کسب کنند و به این ترتیب بتوانند با مطالعات خویش رویارویی درست‌تری داشته باشند.

چرا ماوراشناسی؟

فراشناخت، یا تفکر در بارهٔ تفکر، به شاگرد کمک می‌کند در خوانش، ریاضی و سایر زمینه‌های اکادمیک موفقانه‌تر عمل کند. فراشناخت به شاگرد یاد می‌دهد که کار خویش را چگونه برنامه‌ریزی کند، و در بارهٔ آن‌چه در هنگام اجرای کار و پس از پایان دادن کار فکر یا احساس می‌کند چگونه فکر کند. شاگردان که توانایی مورد آزمایش قرار دادن تفکر خویش را دارند، احتمالاً در بیرون از صنف هم قادر به برنامه‌ریزی و تفکر در بارهٔ امور خویش و گذشتن از میان چالش‌های فراروی خویش نیز هستند.

روانشناسان رشد از کلمهٔ فراشناخت برای توضیح توانایی ما در ارزیابی مهارت‌ها، دانش، و آموزش‌های خودمان استفاده می‌کنند. این توانایی بر میزان درستی و بر طول زمانی که شاگرد به مطالعه ادامه می‌دهد اثر خواهد گذاشت – که، البته، به نوبهٔ خویش بر مقدار و عمق آموزش شاگرد اثر دارد. شاگردانی که مهارت‌های فراشناسانهٔ چندانی ندارند اغلب مدت‌زمان مطالعهٔ خویش را کوتاه کرده و با این تصور که درس را یاد گرفته‌اند دست از مطالعه بر می‌دارند – در حالی که اغلب از درس چیزهای زیادی نمی‌دانند.

شاگردان ضعیف اغلب فراشناخت ضعیفی دارند؛ چنین شاگردانی ممکن است بر میزان درک خویش از مسایل اعتماد بیش از حد داشته باشند. ممکن است حتا زمانی که از مسایل درکی سطحی و پراکنده یی دارند هم فکر کنند که آن‌ها را فهمیده‌اند؛ در چنین وضعیتی، ممکن است شاگرد از مسئلهٔ موردِنظر خویش نه اطلاع دقیقی داشته باشد، و نه مفاهیم آن را به درستی یاد گرفته باشد.

نبود خودآگاهی، شاگردان ضعیف را به سوی تصمیم‌های مطالعاتی ضعیف رهنمون می‌شود. وقتی شاگرد فکر کند که درس را فهمیده است، از مطالعه دست بر خواهد داشت؛ آن هم معمولاً پیش از آن که عمق و گسترهٔ فهمش به اندازه کافی رسیده باشد. چنین شاگردانی، در امتحانات اغلب فکر می‌کنند که جواب‌شان صددرصد درست‌اند؛ ولی وقتی نتایج امتحان خویش را می‌بینند و متوجه می‌شوند که نمرهٔ کمی گرفته‌اند دچار شوک خواهند شد.

استراتیژی‌های کلّی

بهترین راه کاستن از تأثیرات فراشناخت ضعیف استفاده از ارزیابی تکوینی در دوران تدریس است. ارزیابی تکوینی فعالیت‌های کوتاهی هستند که شاگرد آن‌ها را به این هدف انجام می‌دهد که سطح درک خویش را هم به خودش و هم به معلمش نشان دهد. ارزیابی تکوینی به شاگرد کمک می‌کند تا پیش از رسیدن امتحان درس‌ها را بهتر بخواند و درست‌تر یاد گیرد؛ در این صورت، وقتی شاگرد در امتحان با سؤال‌ها رویارو خواهد شد، کمتر احساس بازی‌خورده گی خواهد کرد.

برای مثال، از شاگردان بخواهید تا نیم‌ورق کاغذ بگیرند و دو سؤال زیر را پاسخ دهند: "مهم‌ترین مفهومی که امروز در صنف آموختید چه بود؟"، "چه مفهومی برای‌تان سخت‌تر و گیج‌کننده‌تر از هر چیز دیگری بود؟"

یکی از راه‌های خوب برای ایجاد فراشناخت این است که در دوران تدریس برای آن الگوسازی کنید. وقتی از شاگردان می‌خواهید متنی را با صدای بلند بخوانند، دقیقه یی از وقت خویش را صرف تفکر به پشتی کتاب کنید و از روی پشتی آن کتاب در بارهٔ محتوای آن چند تا پیش‌بینی انجام دهید. وقتی استراتیژی ریاضیک جدیدی را الگوسازی می‌کنید آن را به چیزی ربط دهید که شاگردان روش انجام دادنش را بلدند. برای این که به شاگردان در آزمایش روش تفکر خودشان کمک شود، از آنان سؤالات پیچیده یی بپرسید که نتوانند آن را فقط با بله یا نه جواب دهند. به شاگردان کمک کنید تا دلیل انتخاب روش خاص یا انتخاب پاسخی که به کتاب داده‌اند را توضیح دهند.

ماورا در ریاضی

آموزش فراشناخت در ساعات ریاضی به شاگردان کمک می‌کند تا در حل مشکلاتی که رویاروی‌شان می‌آیند موفق‌تر عمل کنند. در ریاضی، نمونه یا مدلسازی استراتیژی‌های حل مسایل کلید آموزش فراشناخت است. وقتی یک سؤال ریاضی را حل می‌کنید، در بارهٔ دلیل انجام کارهای خویش با صدایی بلند فکر کنید. برای حل مسایل آزمایش‌های مختلفی انجام دهید و برنامه‌سازی کنید. در بارهٔ این که چرا استراتیژی خاصی را انتخاب می‌کنید با شاگردان گپ بزنید، و در پایان وقتی سؤال حل شد خود را مطمئن کنید که شاگردان روش و چراهای حل سؤال را به خوبی درک کرده‌اند. استراتیژی‌های مختلفی را که برای حل مسایل ریاضی وجود دارند الگوسازی کنید؛ مثلاً، با کشیدن تصویر، جستجوی نمونه‌ها و ایجاد جدول‌های معلوماتی. شاگردان خویش را تشویق کنید تا در باره کارهای ریاضی خویش فکر و برنامه‌ریزی کنند و یاد بگیرند که چگونه از اشتباهات خویش درس بگیرند.

ماوراشناسی در خوانش متن

در خوانش، فراشناخت عبارت است از پیش‌بینی محتوای متن پیش از خواندن آن، بررسی میزان فهم متن، و تفکر در بارهٔ موضوع بعد از به پایان رسیدن خوانش. این استراتیژی‌ها به شاگردان کمک می‌کند تا آن‌چه را که می‌خوانند بفهمند و

فهم‌شان فراتر از دانستن وقایع درون داستان بروند. با پرسیدن سؤال‌هایی در پیش و در هنگام خوانش متن، فراشناخت را برای شاگردان الگوسازی کنید. این مسئله مخصوصاً زمانی مهم است که به خوانش متون غیرافسانه یی (غیر تخیلی) می‌پردازید. عنوان موضوعی را که قرار است بلند خوانده شود به شاگردان معرفی کنید و از ایشان بپرسید که در بارهٔ آن چه می‌دانند. به پشتی کتاب (یا موضوع خوانش) نگاه کنید و از روی پشتی محتوای آن را حدس بزنید. کتاب را با صدایی بلند بخوانید و آن را با آن‌چه شاگردان از قبل در بارهٔ محتوای آن می‌دانسته‌اند مقایسه کنید. وقتی خوانش را به پایان رساندید، از هر کدام از شاگردان بخواهید تا فکر کنند و یکی از چیزهایی را که از خواندن آن متن یاد گرفته‌اند با شما و دیگران در میان نهند.

تقویت مهارت خوانش

برای تقویت مهارت‌های شاگردان در زمینهٔ فهم و حفظ مسایل، از ایشان بخواهید تا در بارهٔ آنچه می‌خواهند از شما سؤال بپرسند و بعد به سؤالات ایشان جواب دهید. برای نمونه، می‌توانند از خودشان بپرسند که در فهم متن با چه مشکلاتی روبرو شده‌اند و چگونه توانسته‌اند بر این مشکلات غلبه کنند. هم‌چنان می‌توانند در بارهٔ این فکر کنند که چرا فهم بخشی از بخش‌های کتاب برای‌شان آسان‌تر بوده است. شاگردان هم‌چنان می‌توانند خلاصه یی از متونی را که می‌خوانند نوشته و فهم خویش از متن را با دیگران در میان نهند. داشتن رویکرد منظم در زمینهٔ خوانش می‌تواند فهم متن را آسان‌تر کند.

استراتیژی‌های مطالعه را به شاگردان یاد دهید

راه‌های تبدیل شدن به خوانندهٔ موفق را به روشنی به شاگردان توضیح دهید. برای مثال، به ایشان بگویید که برای این که نمرات خوبی بگیرند باید کار خانه‌گی خویش را چگونه انجام دهند. نظر بدهید. برایشان روش پرداختن به موضوعات مضمون خوانش را یاد دهید؛ مثلاً، یا از ایشان بخواهید تا متن را به هدف فهم کلّی متن بخوانند، یا بخواهید تا متن را به هدف درک جزئیات بخوانند، و یا هم بخواهید تا هر دو را هدف بگیرند. این باعث خواهد شد تا شاگردان برای خوانش و درک موفقانه موضوعات متن برای خویش استراتیژی ایجاد کنند.

به شاگردان چگونه گی استفاده از ابزارهای سازمان‌دهی، مثلاً فهرست لغات، را یاد بدهید تا بتوانند با استفاده از آن‌ها درس‌ها را به یاد آورند. وقتی به شاگردان یاد می‌دهید که چگونه درس را به حافظه بسپارند، کاربرد رمزهای حفظی موضوعات را نیز به ایشان پیش‌کش کنید. درین صورت، یا آن‌ها خودشان قادر به استفاده از کلماتی از خودشان خواهند شد و یا شما قادر خواهید شد برای موضوع تدریس خویش از معیار مشخصی کار بگیرید. رمز حفظی Mnemonic، کلمه، جمله یا عبارتی است که به عنوان سرنخ عمل کرده و به چیز دیگری دلالت می‌کند. شاگردان هم‌چنان می‌توانند از مخفف‌ها یا حروفی استفاده کنند که یا بر کلمات مشخصی دلالت داشته باشند و یا برای یادآوری معلومات ضروری باشند. این ارتباط‌ها باعث خواهد شد تا دانش قبلی شاگردان فعّال شده و تجربهٔ آموزشی برای آن‌ها به‌یادماندنی‌تر شوند.

از شاگردان بخواهید تا معلوماتی را که شما خواهان آموخته‌شدن‌شان در صنف هستید با استفاده از بازی، مطالعات تصویری، ابزارهای تصویری و یا تکرار شفاهی تمرین کنند.

برای این که روند ادراک آسان شود، زمینهٔ بحث فعّالانه را در صنف مهیا کنید. شاگردان را تشویق به پرسیدن از خویشتن کنید تا توانایی فراشناختی‌شان بالا رود. پرسش از خویشتن یکی از استراتیژی‌های نظارت بر درک مسایل

است، که شاگرد می‌تواند از آن در هنگام خواندن متن یا انجام هر گونه فعالیت آموزشی دیگر استفاده کند. حتا می‌توانید از شاگردان بخواهید تا بلند بلند با خودشان گپ بزنند، تا به این وسیله معلوم شود که آیا در مسیر درست قرار دارند یا نه. از شاگردان بخواهید تا به صورت گروهی یا دونفره کار کرده و اندیشه‌ها از ذهن یک‌دیگر کشیده و آگاهی فراشناسانهٔ خویش را تقویت کنند.

آمادگی پیش‌ازپیش

از شاگردان بخواهید تا هر کدام از متونی را که قرار است در صنف بخوانید پیش از پیش بخوانند. این باعث می‌شود تا رشد آنان در خوانش متن بیشتر شود و برای دریافت مفاهیم متن تنها به درس شما متکی نباشند. آماده گی پیش از پیش، در کنار این که موجب رشد مهارت‌های خوانشی شاگردان می‌شود، هم‌چنان به این معنا است که تمرکز شاگردان دیگر بر گرفتن یادداشت در صنف نخواهد بود. آن‌ها می‌توانند بخشی از زمان خویش را که در غیر آن باید برای گرفتن یادداشت صرف می‌کردند صرف گوش دادن به درس شما کرده و در بارهٔ آنچه از شما دریافت می‌کنند فکر کنند؛ که این خود یکی از مهارت‌های فراشناختی است.

تمرین ۹.الف. تفکر در بارهٔ تدریس مهارت‌های فکری و ماوراشناسی

	روزانه	همیشه	به ندرت
من به شاگردان یاد می‌دهم که چگونه در هنگام خواندن متن به صدای بلند فکر کرده و در متن سؤال‌های خویش را پیگیری نمایند.			
من به شاگردان یاد می‌دهم که چگونه به جای خواندن کلماتی که نمی‌فهمند و مرور از این کلمات، آن‌ها را شناسایی کنند.			
من به شاگردان یاد می‌دهم که چگونه متن یا مسئله موردِنظر خویش تصور کنند - یعنی تصویر آن‌ها را در ذهن خویش بکشند.			
من به شاگردان یاد می‌دهم تا برای به یاد آوردن فهرست‌ها یا حقایقی مانند ابزارهای حفظی‌ای چون کلماتی که از حروف اول فهرست‌هایی که باید حفظ کنند ساخته می‌شوند از چه ترفندهایی استفاده کنند.			
من به شاگردان یاد می‌دهم تا آن‌چه را که می‌آموزند در ذهن خویش با چیز آشنای دیگری که هم‌زمان با چیز دیگری در پیوند هستند ارتباط بدهند.			
من به شاگردان یاد می‌دهم که چگونه متن‌های سخت را اول به صورت سرسری خوانده و به عناوین نگاه کرده و از خویش بپرسند که آن متن در بارهٔ چیست؛ یاد می‌دهم تا با نگاه کردن به عنوان موضوعات زمینه و ساختار متن را درک کنند.			
من به شاگردان یاد می‌دهم که از خود در بارهٔ چیزی که آموخته‌اند سؤال مطرح نمایند و این سؤال‌ها را با گفتگو با شاگردانی دیگر یا با نوشتن یادداشت‌هایی کوتاه پاسخ بگویند.			
من به شاگردان یادآوری می‌کنم تا در بارهٔ چگونه‌گی فکر کردن خویش و آنچه خوانش را برای‌شان سخت یا آسان می‌کند فکر کنند.			

از شاگردان خویش بخواهید تا نتایج خودارزیابی خویش را با گروه کوچکی که متشکل از بیش از سه نفر نباشد مورد بحث قرار داده و در بارۀ آن‌چه که ممکن است برای تقویت مهارت‌های مطالعاتی‌شان نیاز به توجه بیشتری داشته باشند گفتگو کنند.

نظریات شاگردان در بارۀ مهارت‌های معلم و فضای صنف

ممکن است بارها شنیده باشید که تشکیل صنف به هدف آموزش شاگرد است، نه برای کاریابی معلم. هدف این که مکاتب با بودجۀ عمومی اداره می‌شوند این است که هر طفل و جوان ملت بهترین آموزش ممکن را ببینند. بهترین آموزش ممکن عبارت است از داشتن بهترین معلم و داشتن فضایی که موجب حیات طیبه و آموزش سالم گردد.

معلم مسؤول تدریس به شاگردان است، و شاگردان هم مسؤول‌اند سعی کنند که بیاموزند. هرچند همۀ شاگردان واجد صفات مشترکی هستند؛ ولی هر کدام آن‌ها با سوابق و سوانح مختلفی به صنف می‌آیند، دارای شخصیت متفاوتی هستند؛ و نیازمندی‌ها و نگرانی‌های مختلفی دارند. بعضی از خصوصیات مشترک‌شان ممکن است به دید نیایند؛ ولی در عاداتی مانند؛ این که فرد در چگونه فضایی احساس مصؤونیت و امنیت فزیکی و روانی می‌کند قابل مشاهده هستند.

رفتار شاگرد در مکتب ممکن است برآمده از ترس‌های متعددی باشد. اگر شاگرد برای اولین بار به مکتب آمده باشد و یا به تازه گی به مکتب شما منتقل شده باشد، ممکن است ترس وی از ناشناخته‌ها باشد. شاگرد اغلب برای اضطراب ناشی از این که معلم چگونه با وی رفتار خواهد کرد و این که آیا معلم او را دوست خواهد داشت یا نه، دلایل متعددی دارند. یکی از چیزهای مکتب که شاگرد رفته رفته به خاطر آن مضطرب می‌شود این است که در امتحان یا فعالیت‌های آموزشی دیگر چه نشانی (نمره یی) دریافت خواهد کرد.

برای کاهش بخشی از اضطراب‌های شاگرد در مورد این که از سوی معلم چگونه ارزیابی خواهد شد، این است که به او استراتیژی‌هایی برای خودارزیابی را یاد دهیم. یکی از رویکردهایی که اخیراً در خودارزیابی رایج شده است این است که به شاگرد تفکر در بارۀ چگونه گی آموزش و چگونه گی تفکر در بارۀ را به وی یاد دهیم. این عمل را معمولاً به نام فراشناخت Metacongnition یاد می‌کنند؛ یعنی تفکر در بارۀ تفکر.

شما وقتی از استراتیژی‌های فراشناخت استفاده می‌کنید که به شاگردان یاد دهید که چگونه کار خودشان و پیش‌رفت خودشان را ارزیابی کنند. این که شاگرد با نمراتی عالی به خانه برود آن‌قدرها خوب نیست؛ خوب آن است که شاگرد بداند که برای دست یافتن به آن نمره‌ها (نشان‌ها) چه کرده است. گاهی شاگردان لیاقت نمره‌های خوب را ندارند؛ چون برای به دست آوردن آن‌ها تلاش چندانی نکرده‌اند. اگر طفلی به این نتیجه برسند که نمرۀ خوب یا با چانس به دست می‌آید، یا به این دلیل که معلم او را دوست دارد، از مهارت‌ها و دانش‌هایی که به او چگونه گی خواندن، چگونه گی تفکر، چگونه گی آگاهی یافتن از خویش، چگونه گی نقد خویشتن، چگونه گی رفع اشتباهات خویش را یاد می‌دهند برداشت نادرستی خواهد کرد. این که به شاگرد فرصت و مسؤولیت بدهیم تا پیش و پس از هر ارزیابی نتایج تلاش‌های خودش را آگاهانه بررسی کند، برای آموزش‌های آیندۀ وی خیلی مهم است. اگر شاگرد بتواند این خودارزیابی را با حس رضایت و با درک این که چگونه می‌تواند کار خویش را بهبود دهد انجام دهد، انگیزۀ وی افزایش خواهد یافت. از سوی دیگر، در صورتی که این خودارزیابی برای شاگرد مملو از حس ناکامی و بی‌لیاقتی باشد هیچ فایده یی نخواهد داشت.

بنابرین، برای خودارزیابی شاگرد، و تمرین این که چگونه می‌توان دست‌آوردهای آموزشی را بیشتر کرد فرصت‌های فراوانی فراهم کنید.

باقی‌ماندهٔ این فصل تمرین‌هایی خواهد بود که شما باید آن‌ها را با خود و شاگردان خود اجرا کنید تا به خودارزیابی تشویق شوید.

تمرین ۹.ب.

۱. شما در ارزیابی‌های کیفی از کدام یکی از روش‌های زیر استفاده می‌کنید؟ (گزینه‌هایی را که در طی سه ماه گذشته به کار برده‌اید علامت بزنید).

نظارت از صنف
خودارزیابی شاگرد
مصاحبه با شاگرد
پروژه‌های گروهی
مطالعات موردی
تشریح موضوعات به دست شاگردان
دوسیهٔ شاگردان
نشست با والدین شاگردان
گزینه‌های دیگر

۲. به هر کدام از گزینه‌های بالا فکر کرده و در بارهٔ گزینه‌هایی که هنوز به کار نبرده‌اید و این که آیا برای‌تان مفید خواهند بود یا نه، تبصره یی بنویسید.

۳. شما ارزیابی‌های کیفی شاگردان خویش را چگونه دنبال می‌کنید؟

تمرین ۹.ج.

از شاگردان خویش بخواهید تا خودشان را با توجه به نکاتی که در زیر آمده است ارزیابی کنند. در صورت لزوم خود شما هم می‌توانید به فهرست زیر جملات دیگری وارد کرده و یا این فهرست را طبق وضعیت شاگردان خویش اصلاح کنید.

تبصره‌ها		درست	تقریباً درست	نادرست
	من هر روز در صنف حاضر بوده‌ام			
	من همیشه سر وقت به صنف آمده‌ام.			
	من همیشه بعد از تفریح سر وقت به صنف برگشته‌ام.			
	من در همه فعالیت‌های صنفی اشتراک کرده‌ام			
	من، هر وقتی که برای آموزش یا یادسپاری مسایل ضروری بوده باشد، در صنف یادداشت گرفته‌ام.			
	من سؤالاتم را در وقت مناسب می‌پرسیده‌ام.			
	من کارخانه‌گی‌هایم را در خانه انجام می‌داده‌ام.			
	من به کارهای مکتبی و به خانه‌گی‌ام را به موقع تحویل می‌داده‌ام			
	من کاغذها و کتاب‌های مکتب‌ام را منظم نگاه می‌کرده‌ام.			
	من به معلمم احترام می‌گذاشته‌ام.			
	من به صنفی‌هایم احترام می‌گذاشته‌ام			
	من در صنف دوست پیدا می‌کرده‌ام.			
	من سعی می‌کنم کارها را به بهترین صورت ممکن انجام دهم			
	من به شاگردان دیگر کمک می‌کرده‌ام			

از شاگردان خویش بخواهید تا نتایج خودارزیابی خویش را با گروه کوچکی که متشکل از بیش از سه نفر نباشد مورد بحث قرار داده و در بارهٔ آن‌چه که ممکن است برای تقویت مهارت‌های مطالعاتی‌شان نیاز به توجه بیشتری داشته باشند گفتگو کنند.

فصل دهم

آموزگار آگاه و نگاه مختصر در صنف



"گشت پنج‌دقیقه‌یی" اصطلاحی است که امروزه به روش معروفی اطلاق می‌شود که در آن سرمعلم مکرراً به صنف‌ها رفته و از آن‌ها نظارت سریع و کوتاه انجام می‌دهد. ممکن است شما اصطلاح "نظارت خُرد" را بر اصطلاح "گشت" ترجیح بدهید؛ چون گشت بیشتر معنای عبور از درون یک صنف را می‌رساند، نه مکث و مشاهدۀ متفکرانه را. از سوی دیگر، ممکن است برخی از خواننده گان اصطلاح "گشت" را با "آموزش گشتاری Learning Walk" اشتباه بگیرند. آموزش گشتاری سفری است که در آن همۀ اعضای مکتب به سیر علمی می‌روند و نتایج سفر خویش را به مسؤولان گزارش می‌دهند. بازدید کوتاه و اعلام‌نشده از صنف‌های درسی بهترین روشی است که سرمعلم می‌تواند با انجام آن از قطعات مختلفی از روند تدریس بازدید کرده و آن را به عنوان "مشتی نمونه از خرواری" مورد بررسی قرار داده و نظر خویش را به معلم بازگفته کرده و به این ترتیب در بهبود تدریس و آموزش نقش بگیرد. با این همه، سرمعلم، برای این که از نظارت‌های خُرد خویش استفاده‌ی مفید بتواند، باید برای سؤالات زیر جواب‌های مناسبی بدهد:

۱. چه مدتی را باید در هر صنف بمانم؟

بازدیدی تقریباً پنج‌دقیقه یی (و نه کمتر از آن) می‌تواند معلومات فراوانی در مورد هر صنف ارائه کند. ممکن است کسی با اوقات‌تلخی بگوید که "با این پنج دقیقه چه می‌شود کرد؟". ولی اگر فیلمی پنج‌دقیقه یی از وقایع یک صنف در اختیار باشد، در نظر آدم بسیار طولانی‌تر از پنج دقیقه می‌آید، و می‌تواند امکان دهد تا نظریات بسیار زیادی در بارۀ صنف ارائه کنیم.

بعضی از معلمان نسبت به این بازدیدهای کوتاه انتقاد می‌کند و به سرمعلم می‌گویند: " بمان. درس‌هایم را از اول تا آخر ببین." این‌ها هم درست می‌گویند – باید گاه‌گاهی یگان نفر صنف را از اول تا آخرش نظارت کند و در بارۀ چگونه‌گی آغاز درس، و چگونه‌گی واکنش شاگردان دقیقه‌بدقیقه نظر بدهند؛ ولی چنین نظارتی وقتی مفیدتر از همیشه است که ناظر آن مشاوران تدریس و همکارتان در گروه دونفره باشد. یا مثلاً زمانی می‌شود چنین نظارتی انجام داد که از صنف خویش فیلم گرفته باشید و با یکی از دوستان‌تان، که نگاهی منتقدانه داشته باشد، به تماشای آن بنشینید. بزرگ‌ترین اولویت سرمعلم این است که آموزش و تدریس را از لحاظ کلی، یعنی از نقطه‌نظر کلّ صنف، مورد بررسی قرار دهد. نظارت کامل و دقیقی که شما می‌خواهید از سراسر درس‌تان صورت بگیرد با این اولویت سرمعلم هم‌خوانی ندارد. سرمعلم تنها می‌تواند از معلمانی نظارت کامل و دقیقه‌بدقیقه انجام دهد که هیچ وقت از کار خویش راضی نیستند و می‌خواهند تشخیص و نسخۀ کاملی از رئیس بگیرند.

۲. چگونه می‌توان هم‌گام با برنامه پیش رفت؟

با تقاضاهای فراوانی که از وقت سرمعلم وجود دارد، رفتن به صنف‌های درسی همیشه برای او مشکل است. داشتن هدف مبهم – امسال از صنف‌های بیشتری بازدید خواهم کرد – ثمربخش نخواهد بود. راه حل این است که تعداد

صنف‌هایی که قرار است روزانه از آنها بازدید شود، با شماره مشخص شود؛ برای خودتان برنامه بسازید و نگذارید دیگران از برنامهٔتان آگاه شوند. خودتان طوری تنظیم کنید که بتوانید با این برنامه پیش بروید.

۳. به دنبال چه چیزهایی باید گشت؟

سرمعلم نباید در هنگام نظارت‌های خُرد عجله به خرج دهد؛ باید در صنف‌ها اندکی مکث کند، شاگردان را موردِ نظارت قرار دهد، کارهاشان را بررسی کند و به دقت به معلم گوش دهد. داشتن یک فهرست بررسی حواس سرمعلم را از نظارت متفکرانه پرت می‌کند؛ هرچند لازم است یادداشت‌هایی هم به کار گرفته شود. در اینجا نام چند نوع فهرستی را که دیگران استفاده می‌کنند آورده‌ایم تا شما هم ایده یی درین باره داشته باشید؛ به هر حال، آن‌چه واقعاً نیازمند آنیم فهرستی کوتاه و ذهنی از عناصری است که وقتی در تدریس در نظر گرفته نشوند، نمی‌توان آن تدریس را تدریسی درست به شمار آورد. سرمعلمی در هنگام نظارت مخفف ذیل را در نظر می‌گرفت (البته این مخفف به زبان انگلیسی است؛ شما می‌توانید به زبان خودتان چنین چیزی بسازید): STOEL. در این مخفف، S به جای کلمه‌ی Safety (مصؤونیت)، T به جای Teaching (تدریس)، O به جای کلمهٔ Objectives (اهداف)، E به جای Engagement (مشارکت)، و L به جای Learning (آموزش) آمده‌اند. این کلمات یادآورهای خوبی برای نظردهی راجع به تدریس معلم به دست می‌دهند، و هر کدام می‌توانند شامل مراحل ابتدایی تا پیش‌رفته باشند:

- مصؤونیت – مصؤونیت فزیکی – مصؤونیت روانی – فضایی که برای خطرپذیری فکری مساعد است؛
- اهداف– درس‌ها هر کدام دارای هدف روشنی هستند– هدف هر درس بخشی از واحد درسی مربوطه در نصاب تعلیمی است.
- تدریس – زمینهٔ آموزش شاگردان با مهارت مساعد می‌شود – و بین روش‌های آموزشی هر کدام از گروه‌های مختلف شاگردان با هنرمندی فرق گذاشته می‌شوند.
- مشارکت– شاگردان به درس توجه می‌کنند– مشارکت شاگردان فعالانه، و با تمرکز است.
- آموزش– برای تنظیم روند تدریس از ارزیابی نقطه یی استفاده می‌شود– از ارقام ارزیابی‌های موقت هم استفاده می‌شوند.

وقتی سرمعلم با گروه‌های معلمان آگاهانه کار کرده و برنامه‌های واحدهای درسی مختلف را بریزند و هم‌چنان به ارقام ارزیابی‌های موقت هم نظر داشته باشند، نظارت از اهداف آموزشی و روند آموزش مثل یک شیشهٔ سه‌بُعدی شفاف می‌شود.

٤. در هنگام بازدیدها یادداشت بگیریم یا نه؟

سرمعلمان نگرانند که چیزهایی را که در هنگام بازدید از صنف اتفاق می‌افتند فراموش کنند؛ به همین دلیل بعضی‌ها استدلال می‌کنند که باید یادداشت گرفت. مسئله این است که به مجردی که سرمعلم دست به قلم ببرد یا کمپیوتر خویش را باز کند، فشار خون معلم بالا خواهد رفت (یعنی معلم زیر تأثیر خواهد رفت). عده یی از سرمعلمان، حتا فکر می‌کنند که اگر رئیس دست به قلم شود شغل‌شان حتماً به خطر می‌افتند. شما (سرمعلم) باید چنین معلمانی را اطمینان دهید که چنین چیزی رخ نخواهد داد؛ بعد از آن که بازدید به پایان رسید، فورم کوتاهی از بازدید صنف برای‌شان بدهید تا مطمئن شوند که گپ چیز دیگر است. در نظارت‌های خُرد، اگر از فورم استفاده نکردید یا یادداشت نگرفتید، می‌توانید کمی بعدتر از نظارت، وقتی که جزئیات نظارت از یادتان نرفته است، جزئیات را یادداشت کنید. روز، تاریخ و برجسته‌ترین نکات هر بازدید را نوشته و بعد وقتی در بارهٔ آن‌ها به معلم نظر دادید در کنار هر نکته یک علامت (ص) بنویسید. راه‌های دیگری هم برای کسب معلومات هست؛ مهم این است، هنگامی که در صنف می‌روید فضا را غیررسمی‌تر و کم‌تشریفاتی‌تر نگه دارید.

۵. نظریات خویش را چگونه به معلم بگوییم

سرمعلم بعد از هر بازدید دو یا سه "نکتهٔ تدریسی" گفتنی برای معلم دارد. بهترین روش گفتن این نکته‌ها به معلم چیست؟ یادداشت‌های ارسالی، فهرست‌های بررسی، تبصره‌های نوشتاری، پیام‌های تلفن‌های هوشمند، ایمیل – این‌ها همه می‌توانند راهی برای انتقال نظر شما به معلم باشند. با این حال، ارتباط نوشتاری یا الکترونیکی نمی‌توانند گفتنی‌ها را با تمام جزئیات به معلم منتقل کنند و از طرف دیگر تقریباً همیشه جاده یی یک‌طرفه هستند: معلم بسیار به ندرت به این نظرات پاسخ می‌دهند. بدون گفتگو، رشد مسلکی احتمال بسیار اندکی دارد.

نظردهی رودرروی بسیار ثمربخش‌تر است. در گفتگوهای کوتاه (حتا اگر این گفتگوها غیر رسمی باشد، یا حتا وقتی در هنگام ایستادن در صنف اتفاق بیفتند، یا در سالون و یا حویلی مکتب رخ دهند)، می‌توان نظریات خویش را بسیار با تفصیل به معلم انتقال داد. در چنین حالتی، احتمال این که معلم به نظریات سرمعلم روی خوش نشان دهد بسیار بیشتر است، و از سوی دیگر سرمعلم می‌تواند حدس بزند که آیا معلم قادر به تحمل تبصره‌های منتقدانهٔ او هستند یا نه. هم‌چنان معلم می‌تواند راجع به درس یا واحد موردِنظر معلومات بیشتری به سرمعلم بدهد، و می‌تواند طوری پاسخ دهد که اگر سرمعلم دچار سوء تفاهم شده باشد مسئله روشن شود. این گفتگو هم‌چنان می‌تواند تبدیل به ارزیابی کلّی‌تری از چگونه گی گذشت سال تعلیمی و پیش‌بینی‌های طرفین راجع به آینده شود. آخرین مزیت این روش این است، که این روش نیاز به کاغذبازی ندارد. این‌های امتیازات بسیار مهمی هستند. تازه، با این کار شما کاغذهایی در اختیار خواهید داشت که به شما می‌گویند که چه زمانی از صنف مشخصی بازدید کرده‌اید و چه نکته‌های کلیدی یی را موردِ بررسی قرار داده‌اید.

٦. باید نظریات خود را به همهٔ معلمان نظارت‌شده بگوییم؟

همهٔ معلمان، حتا آنانی که در کار خویش خیلی موفق هستند، تشنهٔ اظهارنظر شمایند. معلمان اغلب روزهای کاری خویش را با شاگردان صرف می‌کنند و در بارهٔ این که سایر بزرگ‌سالان– مخصوصاً رئیس صاحب– در بارهٔ کارشان چه فکر می‌کنند شدیداً کنجکاوند. بهتر است نظریات خویش را ظرف بیست و چهار ساعت به معلمان بگویید؛ حتا برای معلمانی که در رشتهٔ خویش بهترین‌اند. این مسئله دارای اولویت بالایی است. چه چیزی اولی‌تر از گفتگو در بارهٔ تدریس یا آموزش؟

۷. آیا از ارقام نظارت های خُرد در ارزیابی پایان سال معلمان هم استفاده کنیم؟

نظارت خُرد هم، مثل هر ایدهٔ خوب دیگری، می‌تواند مورد استفادهٔ نادرست قرار گیرد. اگر نظارت خُرد را به شیوهٔ بی‌فکرانه یی عملی کنیم، ممکن است برای معلمان نامنصفانه به نظر آید و حتا به تدریس‌شان آسیب بزند؛ ولی اگر سرمعلمان نظارت خُرد را به درستی اجرا کنند – اگر روزانه منظماً از چهار تا پنج معلم بازدید کنند و معیاری مانند STOEL را در ذهن داشته باشند، اگر برای کسب آگاهی راه‌های پنهانی‌تری در پیش گیرند، اگر بعد از هر بازدیدی گفتگوی بعد از بازدید را فوراً انجام بدهند، و اگر با همکاری با معلمان به دنبال راهی برای جمع‌بندی ارزیابی‌های خویش بگردند – می‌توانند نظارت و ارزیابی را به ابزار نیرومندی برای بهبود تدریس و آموزش برای همهٔ شاگردان تبدیل کنند.

تمرین ۱۰.الف.

فورم بازدیدهای گشت پنج‌دقیقه یی

مکتب: ________________

تاریخ: ________________

زمان: ________________

برنامه و صنف: ________________

شیوهٔ گروه‌بندی: ________________

تعداد نفرات هر گروه: ________________

سطح کارکرد گروه‌ها: ________________

☐ **معلم در هنگام نیاز، فعالیت تدریسی را نمونه سازی می‌کند.**
- ○ به صورت گام به گام پیش می‌رود.
- ○ گفتار خویش را محدود به تشریح مهارتِ موردِنظر می‌کند.
- ○ با شاگردان تماس چشمی برقرار می‌کند، و در هنگام الگوسازی مهارتِ موردِنظر واضح گپ می‌زند.
- ○ فعالیت موردِنظر را تشریح می‌کند (مثلاً، بلند بلند فکر می‌کند)

☐ **معلم درس را با وضاحت ارائه می‌کند**
- ○ هدف درس را تعیین می‌کند.
- ○ جزئیات مهم مفهومی را که تدریس می‌کند مشخص می‌کند.
- ○ به شیوه یی درس می‌دهد که تنها به یک شیوه می‌توان آن را تفسیر کرد.
- ○ درس فعلی را با درس‌های قبلی ربط می‌دهد.

☐ **معلم در جریان درس شاگردان را وارد تعاملاتی معنی‌داری با زبان می‌کند**
- ○ برای موضوعات معلومات پس‌زمینه استخراج و ارائه می‌کند.
- ○ ویژه‌گی‌های مجزای مفهوم جدید را موردِ تأکید قرار می‌دهد.
- ○ از مواد ممد تصویری کار گرفته و محتوای درس را طبق ضرورت دست‌کاری می‌کند.
- ○ شاگردان را وادار به گفتگو در بارهٔ مفاهیم جدید می‌کند.
- ○ پاسخ‌هایی را که شاگردان می‌دهند با جزئیات شرح می‌دهد.

☐ **معلم برای شاگردان فرصت‌های متعددی برای تمرین کردن فعالیت‌های درسی ارائه می‌کند.**
- ○ برای تمرین کردن هر کدام از مهارت‌های جدید فرصت‌های متعددی مهیا می‌کند.
- ○ بعد از هر مرحلهٔ تدریس فرصتی برای تمرین ایجاد می‌کند.

- در صورت امکان، امکان می‌دهد تا شاگردان به صورت گروهی به سؤالات پاسخ دهند.
- با توجه به میزان دقت شاگردان به سؤالات تمرین‌های اضافی برگزار می‌کند.

☐ **معلم بعد از آن که شاگرد به سؤال وی پاسخ می‌دهد با نظریات خویش پاسخ شاگرد را اصلاح می‌کند.**

- پاسخ‌های درست را تأیید می‌کند.
- اشتباهات را با ارائهٔ مدلی درست فوراً اصلاح می‌کند.
- وقتی می‌خواهد پاسخ‌های نادرست را با نظریات خودش اصلاح کند گفتار خویش را محدود به همان فعالیتی می‌کند که هم‌اکنون در معرض تدریس هست.
- قبل از این که به مرحلهٔ بعد برود اطمینان حاصل می‌کند که شاگردان موضوع کنونی را به درستی فهمیده‌اند.

☐ **معلم کارهای شاگردان را بها می‌دهد.**

- در هنگام اجرای فعالیت درسی و بعد از مکمل شدن آن نظریات خودش را هم می‌دهد.
- در باره دقت و- یا کارهای شاگردان نظریاتی مشخص ارائه می‌کند.
- اغلب بخش‌های نظریاتی که به شاگردان می‌دهند مثبت هستند.
- نمونه‌های موفقیت شاگردان را مورد ستایش قرار داده و به شاگردان دیگر نشان می‌دهد.

☐ **شاگردان در طی درس‌هایی که از سوی معلم ارائه می‌شود در درس مشارکت داده می‌شوند.**

- پیش از آغاز درس توجه شاگردان را جلب می‌کند.
- درس را به آهسته‌گی شروع می‌کند تا توجه همهٔ شاگردان به درس جلب شود.
- فاصلهٔ خویش از شاگردان را اندک نگه می‌دارد.
- از یک فعالیت‌های درسی به فعالیت درسی دیگر به سرعت عبور می‌کند.
- با شاگردانی که در فعالیت درسی سهیم نیستند وارد گفتگو می‌شود تا تمرکز آن‌ها را هم با درس حفظ کند.

☐ **شاگردان در هنگام کارهای مستقل در درس سهیم نگه داشته می‌شوند**

- کارهای مستقل در بارهٔ روش و روندهایی است که قبلاً تدریس شده‌اند.
- معلم پیش از آن که شاگردان را اجازه کار مستقلانه بدهد، فعالیتِ موردِنظر را الگوسازی می‌کند.
- معلم بررسی می‌کند که شاگردان فعالیت درسی موردِنظر را به چه اندازه فهمیده‌اند.
- شاگردان در هنگام برخورد با فعالیتی که با آن آشنا نیستند از روش‌ها و استراتیژی‌هایی استفاده می‌کنند که قبلاً آموخته‌اند.
- کار مستقلانه با دقت بالایی به پایان می‌رسد.

☐ **شاگردان در تکمیل فعالیت‌ها موفق‌اند و سطح کارکردشان معیارهای بسیار بالایی را برآورده می‌کند.**

- معلم از گروه‌ها پاسخ‌هایی با دقتی بسیار بالا می‌گیرد.
- معلم از افراد پاسخ‌هایی با دقتی بسیار بالا می‌گیرد.
- معلم برای ارزیابی کار کسانی که کارکرد خوبی داشته‌اند و کار کسانی که کارکرد ضعیفی داشته‌اند، از عین معیار کار می‌گیرد.

تبصره‌های ناظر:_______________

____

____

تبصره‌های معلم:_______________

____

____

نتیجه‌گیری

گشت پنج‌دقیقه یی بخشی از مفاهیم معروف آموزش و پرورش معاصر است و نباید در حد فعالیت‌هایی بی‌مفهوم فروکاسته شوند. سرمعلمان، برای این که در معرض دید شاگردان و معلمان قرار گیرند و شاگردان و معلمان آن‌ها را بشناسند، و برای این که از آن‌چه در مکتب اتفاق می‌افتد آگاه شوند، باید این مسؤولیت را جدی بگیرند. این بازدیدهای نظارتی کوتاه نمی‌توانند جای نظارت‌های طولانی را بگیرند. در انجام نظارت‌های طولانی سرمعلم نخست و پیش از انجام نظارت با معلم به گفتگو نشسته و نکات موردِتمرکز نظارت را با وی موردِبحث قرار می‌دهد. برای نظارت‌های طولانی، معمولاً، نشست پس از نظارت هم برگزار می‌شود. در این نشست سرمعلم در بارهٔ درک معلم از درس، آنچه به مشاهدهٔ سرمعلم رسیده و آنچه در مرحلهٔ بعد باید انجام شود نیز گفتگو می‌شود.

سرمعلم باید بخشی از مشاهدات خویش از مکتب و صنف‌های درسی را با کارمندان تدریسی در میان بگذارد تا همهٔ اعضای گروه از رسالت‌های مکتب و اهداف آموزشی شاگردان آگاه بمانند. او باید با کارمندان غیر تدریسی مکتب نیز در مورد مشاهدات خویش از محیط مکتب، پاکیزه گی، چگونه گی پاک‌کاری مواد زباله و خطرناک از حویلی مکتب، نگه‌داری تجهیزات و غیره به گفتگو بنشینند. اگر امور به خوبی پیش بروند که خوب؛ ولی وقتی شرایط نیاز به توجه داشته باشند می‌توان مسایل را به کارمندان مسؤول نگه‌داری یا کارمندان حمایتی یادآوری و برای حل آن مهلت تعیین نمود. شاید هم در بعضی موارد کارمندان پیش‌نهاد کنند که در روش حل مسایل مختلف تغییرات آورده شود.

____

____

____

____

____

فصل یازدهم

دانش مسلکی و باورها

هر رشته یا مسلکی دارای اصطلاحاتی است که در رشته‌ها و حرفه‌های دیگر ناآشنا به نظر می‌رسند. این اصطلاحات معمولاً کلمات بی‌معنا و بی‌مفهومی نیستند؛ بلکه اصطلاحاتی هستند که در همان رشته تأیید شده‌اند و برای اهالی آن فن معنای مشهور و معینی دارند. گاهی حتا این اصطلاحات به صورت مخفف در می‌آیند و به نظر می‌رسند فقط مجموعه یی از حروف هستند. در افغانستان، ما معلمان و مربیان، به گفتگو با استفاده از این اصطلاحات، که برای کسانی که از خارج از مسلک‌مان هستند کاملاً ناشناخته هستند، عادت کرده‌ایم؛ مثلاً، ما در گفتگوهای‌مان سخن از حلقۀ تربیه معلم، و کلمات خاص دیگری می‌زنیم که درک گفتگوی‌مان را برای دیگران سخت می‌کنند. این در مورد هر رشته یی صادق است. بسیاری از کلماتی که در فهرست زیر آمده‌اند بخشی از اصطلاحات مسلکی ما هستند؛ ولی دیگران آن‌ها را در زمینه‌های متفاوت و به شیوۀ متفاوتی به کار می‌برند.



با ادامۀ راه رشد مسلکی اصطلاحات خاص دیگری هم وارد گفتگوهای روزانۀ شما خواهند شد و شما فراموش خواهید کرد که این کلمات خاص پیداگوژیک برای مردمان دیگر چه‌قدر ناآشنا هستند. به هر حال، ما برای فهماندن منظور خویش به دیگران به این کلمات نیاز داریم. بخشی از رشد مسلکی شما توسعه همین اصطلاحات است، که شما در نتیجۀ آشنایی با آن‌ها کلمات جدیدی را که برای رساندن منظورتان به دیگران مفیدند وارد زبان خویش خواهید کرد. هدف این اصطلاحات این نیست که کسانی را که از خارج از پیشۀ شما هستند بترسانند؛ هدف آن است که ما بتوانیم با یک‌دیگر خوب‌تر و مؤثرتر ارتباط برقرار کنیم. خواندن، گوش دادن، و گپ زدن و آموختن در بارۀ بهترین روش‌های تدریس و آموزش بخشی از روند رشد مسلکی شما هستند؛ حتا اگر لازم باشد از زبانی استفاده کنید که به ظاهر غیر عادی یا خودبینانه به نظر می‌رسند.

مسؤولیت دیگر شما این است که برای نظریات جدید، کلمات جدید و حتا روش‌های کهنه یی که با لباسی نو وارد رشته‌تان می‌شوند رفیقی نقاد باشید. هر چه دانش شما راجع به روش‌های تدریس و آموزش شاگرد بیشتر شود، قابلیت شما در نقد مسؤولانۀ باورهایی که به نظر نامناسب یا نامعقول می‌آیند بالاتر خواهد رفت. گفتگوی مسلکی در بارۀ این نظریات متفاوت بخش خوشایندی از هر رشته است و باید در زمینۀ تعلیم و تربیه نیرومندتر باشد. معلمان همه می‌توانند، با ذهنی پذیرا ولی نقاد، برای توسعۀ دانشی که آموزش و پرورش افغانستان را شکل خواهد داد، از جمله تربیه معلم و شاگرد، مفید باشند.

از سوی دیگر، هر مضمونی دارای اصطلاحاتی ویژه‌یی است که برای افراد خارج از آن رشته ناآشنایند ولی معلمان همان رشته آن را به فراوانی استفاده می‌کنند. توسعۀ دانش معلمان تنها بسته به کسب دانش بیشتری در زمینۀ پیداگوژی و روش‌های تدریس و توضیح محتوای مضمون به شاگردان نیست. دانش تخصصی شامل فهم محتوای مضمون هم

می‌شود؛ معلم باید از این جهت نیز درک خویش را مستمراً تجدید کرده و عمق بخشد. لذت معلمی در رشته‌های تخصصی همین است– پیگیر ماندن در رشتهٔ خویش است که ذهن را زنده نگه می‌دارد و به روح آدم نشاط می‌بخشد.

با این همه، بین دانش از موضوع مضمون و دانش از پیداگوژی آن مضمون رابطه یی ناگسستنی و نیرومند وجود دارد. معلمی که مضمون‌های تخصصی را تدریس می‌کند باید آگاه باشد که دانش و مهارت‌های مربوط به یک مضمون را نمی‌توان به گونه یی به شاگرد منتقل کرد که خود معلم از آن‌ها برخوردار است. می‌توان همهٔ مضامین را به شاگردان همین سنین تدریس کرد؛ به شرط آن که مفاهیم به گونه یی توضیح داده شوند که برای مرحلهٔ رشد، توانایی فکری، علاقه‌مندی‌های شخصی و تجربیات و سوابق شاگرد مناسب باشد. نمی‌تواند دانش را، چنان آب که به پیاله ریخته می‌شود، به سرهای کوچک کودکان ریخت.

بنابرین، رابطه بین دانش تخصصی فرد و پیداگوژی را می‌توان تنها با پاسخ دادن به این سؤال که چگونه می‌توان آن دانش را برای شاگردان جوان معنادار و قابل‌فهم کرد کشف نمود. این همان جایی است که همهٔ معلمان باید از روش‌هایی استفاده کنند که موجب مشارکت شاگرد در فعالیت‌های درسی می‌شوند – فعالیت‌هایی که می‌توان با انجام آن‌ها چراغ‌های ذهن شاگردان را روشن کرد.

معلمان همهٔ رشته‌های تخصصی باید در نظر داشته باشند که چگونه می‌توان برای محتوای یک مضمون در زندگی و ذهن شاگردان نمونه‌های واقعی کرد. معنا و کاربرد فلان موضوع مشخصی که تدریس می‌کنید چیست؟ آیا این موضوع دارای تاریخچهٔ جذاب هست (حتا در کیمیا و تاریخ)؟ آیا این موضوع دارای آیندهٔ جذاب، و پُر از امکان‌هایی هست که هنوز در تصور کسی نیامده باشند؟ آیا این موضوع در زندگی امروز مصداق زنده‌ای دارد؟ در زندگی شاگرد چی؟

ممکن است بخواهید در بارهٔ این که شاگردان مختلف چگونه می‌توانند مفاهیم موردِ تدریس را به بهترین روش یاد بگیرند فکر کنید. این‌طوری نیست که فقط بهترین شاگرد بتواند موضوعات را به بهترین شکل یاد بگیرد. در این بستهٔ آموزشی، که در بارهٔ خودارزیابی است، از شما خواسته شده است تا به یاد آورید که چه چیزی باعث شد که شما به آموزش رشته‌ی خاصی علاقه‌مند شوید، و مفاهیم و مهارت‌های آن را چگونه یاد گرفتید. ممکن است تصمیم بگیرید که از شاگردان خویش بخواهید تا آن‌ها هم در بارهٔ چگونه گی آموختن خویش فکر کنند. این همان روش‌های فراشناخت است؛ همان چیزی که آموزش را تقویت فراوانی می‌کند.

ممکن است در بارهٔ دانش تخصصی خود، و در بارهٔ تبعیض جنسیتی حاکم در محتوای آن رشته و در باورها، ارزش‌ها و روش‌های تدریسی خودتان فکر کنید. در سراسر تاریخ بشریت، قصه‌ی تمدن برای زنان به عنوان جنسی جدا از مردان کلمات اندکی داشته است. ما همیشه در گفتگوهامان از بنی‌آدم حرف می‌زده‌ایم نه از بنی‌بشر [در زبان انگلیسی به نوع بشر Mankind (با معنای تحت‌اللفظی نوع مرد) می‌گویند. اخیراً کاربرد کلمهٔ Humankind (با معنای تحت‌اللفظی نوع بشر) رایج شده است. مشابه این را ما در زبان دری هم داریم. مثلاً ما وقتی بخواهیم در بارهٔ صفت سخاوت و دلیری و گذشت را یک‌جا کنیم، از کلمه جوانمردی استفاده می‌کنیم؛ مگر زنان نمی‌توانند سخاوت و دلیری و گذشت را یک‌جا داشته باشند؟ پس چرا اصطلاحی مانند؛ جوان‌زنی نداریم؟. در این کلمه هم ، مثل کلمه‌ی انگلیسی Mankind، نقش زنان در تشکیل نوع بشر نادیده گرفته شده است. اشارهٔ نویسنده به همین نکته است. – مترجم]. ما برای گفتگو در بارهٔ داستان تاریخ کلمهٔ History

(مرکب از کلمات His (به معنای از آن مرد) و Story (به معنای داستان) = داستان آن مرد) را به کار می‌بریم؛ در حالی که از Her-Story (داستان آن زن) خبری نیست. ما بسیاری از کمک‌هایی را که زنان در پیش‌رفت علم، هنر، دین، علوم اجتماعی، ورزش و حتا ادبیات کرده‌اند کاملاً نادیده گرفته‌ایم. به رشتهٔ خودتان نگاه کنید و به یاد آورید که با دست‌آوردهای علمی، اختراعات، و اندیشه‌ها چگونه آشنا شدید –همیشه، یا تقریباً همیشه، به دست مردان. زنان در آن روزها کجا بودند؟ آیا آن‌ها از تفکر، خلاقیت، یا از رهبری در زمینه‌های اکادمیک عاجز بودند؟ محققانی زنی که در بارهٔ دلیل غیبت زنان در تاریخ بشر تحقیق می‌کنند به این نتیجه رسیده‌اند که زنان بااستعداد، هوشیار، و دلیر بسیار زیادی در تاریخ بوده‌اند که گمنام مانده‌اند. در هنگام تدریس، سعی کنید غافل نشوید که احتمال دارد که زنان هم به رشد رشتهٔ شما کمک کرده باشند، و این که ممکن است زنانی که امروزه زنده هستند، از جمله دختر خود شما، می‌توانند کمک‌های فراوانی به بهتر شدن آینده بشر بکنند.

اکنون به تمرین در بارهٔ چند اصطلاح پیداگوژی باز گردید.... و از اصطلاحاتی که احتمالاً در رشتهٔ تخصصی شما هستند و می‌توانند موجب گیجی دیگران شوند یک فهرست تهیه کنید.

تمرین ۱۱.الف. ارزیابی دانش – به این سؤالات پاسخ دهید

این استراتیژی خودارزیابی از شما می‌خواهد تا به دانشی که در زمینهٔ فعالیت‌ها یا روندهای آموزشی دارید نمره بدهید. برای هر روند یا فعالیتی، با دایره کشیدن به دور یکی از کلمات زیر مشخص کنید که با روند یا فعالیت و چگونه گی عملی شدن آن در صنف چه‌قدر آشنایید: خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم.

۱. با الزامات و کاربردهای موارد زیر در صنف چه‌قدر آشنایید؟

الف. ارزیابی جاگزین

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:____

____

ب. صنف‌های فراگیر، در مقایسه با، صنف‌های عادی

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:____

____

ج. هوش چندگانه

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:____

____

د.تحقیق عملی

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:____

____

هـ فعال‌سازی دانش قبلی

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:____

____

و.سؤالات سطح بالا – دسته‌بندی بلوم

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:____

____

و.فراشناخت

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:______

______

ز.تصمیم‌گیری مبتنی بر ارقام

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:______

______

ح. ارزیابی تکوینی، در مقایسه با، ارزیابی تلخیصی

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:______

______

ط. ارزیابی معتبر

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:______

______

ی. امتحان‌های مبتنی بر معیار، در مقایسه با، امتحان‌های مبتنی بر عُرف

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:______

______

ک. مفصل‌بندی حوزهٔ رشد مبدایی

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:______

______

ل. فرصت تفکر در بارهٔ پاسخ سؤالات

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:______

______

م. سیستم اعتباربخشی به معلم و نردبان شغلی

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:______

______

ن. نصاب آموزشی حلقوی (حلزونی)

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:

ص. رویکردهای میان‌رشته‌یی و چندرشته یی به نصاب آموزشی

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:

ع. نصاب آموزشی نهان

خیلی آشنا، تا حدی آشنا، در باره‌اش شنیده‌ام، آشنا نیستم

تبصره:

تفکر در بارۀ بخش‌های مختلف دانش. نکاتی که در بالا آورده شدند نمونه‌هایی از اصطلاحاتی اند که در تربیه معلم به کار برده می‌شوند. به اصطلاحاتی که آشنایی کمتری با آن‌ها دارید و یا راجع به آن‌ها اطمینان کمتری دارید نگاه کنید. آیا همکاران شما معنی آن‌هایی را که شما نمی‌دانید می‌دانند؟ این مفاهیم را چگونه می‌توان در تدریس به صنف یا مکتب شما اِعمال کرد؟

چه اصطلاحات دیگری هستند که در فهرست بالا نیامده‌اند و شما می‌توانید به فهرست اضافه کنید؟

تمرین ۱۱.ب. سؤالاتی فراشناسانه، برای تفکرِ معلمان و سرمعلمان

۱. چه عواملی مرا تشویق به آموختن می‌کردند؟

۲. چه مضامینی مرا به درس علاقه‌مند یا از آن دل‌زده می‌کرد؟

۳. آیا من برای آسان شدن درک مفاهیم از تخنیک‌های خاصی استفاده می‌کردم؟

۴. اگر آری، چه تخنیک‌هایی را برای آموزش درس به کار می‌بردم؟

۵. اگر آری، من این تخنیک‌ها را چگونه گی اجرا می‌کردم؟

روش‌هایی برای خودارزیابی بیشتر معلمان

معلمان موفق کارآیی روش تدریس خویش را مرتباً به ارزیابی می‌گیرند. برای مربیان حرفه یی، هدف همیشه یکی است: نظارت و اصلاح تدریس به هدف بالا بردن سطح آموزش همهٔ شاگردان. اینک نکته‌هایی برای کمک به معلمان، تا تدریس خویش را مؤثرانه و سودمندانه ارزیابی کنند.

تمرین ۱۱.ت. نکاتی برای استفاده یی یک هفته یی

(در هفته‌ی آینده از مهارت های مختلفی کار بگیرید؛ ولی برای خود برنامه‌ای مانند برنامهٔ زیر تهیه کنید)

میزان فهم مطالب را بسنجید (روز اول)

در نقاط مختلف درس از تدریس باز ایستید و از شاگردان خود سؤال نمایید تا میزان فهم آن‌ها از مهارت یا مفهوم موردِنظر سنجیده شود. از ایشان بخواهید تا میزان فهم خویش را از یک تا پنج نمره‌دهی کنند؛ از آنان بخواهید برای نشان دادن میزان فهم خویش دست خویش را بلند کرده و عدد موردِنظر را با انگشتان خویش نشان دهند. پنج انگشت نشانهٔ فهم کامل است، و یک انگشت نشان می‌دهد که شاگرد یا خسته شده است و یا گیج. صنف را به سرعت بررسی کنید و مشخص کنید که آیا نیاز هست که موضوع را دوباره برای صنف تدریس کنید. شاید مفیدتر آن باشد که موضوع را برای شاگردان به صورت انفرادی یا گروهی توضیح دهید. استفاده از انگشتان دست برای نشان دادن میزان فهم در صنف‌هایی مفیدتر از همیشه است که شاگردان از میزان فهم خویش مطمئن باشند و بتواند فهم خویش را به طرز عاقلانه یی بسنجند.

وضعیت صنف (روز دوم)

از شاگردان خویش نظر بخواهید تا"وضعیت صنف" ارزیابی شود. نظرخواهی وسیع از شاگردان برای سنجش میزان مؤثریت تدریس ابزار خوبی است. معلمان باید نتایجی را که از فورم‌های ارزیابی وضعیت صنف به دست می‌آورند به دقت دنبال کنند. اگر این ارزیابی طوری باشد که شاگردان مجبور نباشند که نام خویش را در فورمه‌ها بنویسند، شاگردان صادقانه‌تر نظر خواهند داد. معلمان باید هر گونه مشکل فراگیری (مثل، بدفهمی عموم شاگردان از یک موضوع یا برداشت منفی از رفتار معلم) را یادداشت کرده و وضعیت را با توجه به آن مشکل‌ها عیار کنند. این فورم‌ها می‌توانند به دست والدین شاگردان هم بازنگری یا تکمیل شوند.

این فورم می‌تواند چندسؤال داشته و به حدی ساده باشد که در سه دقیقه وقت پُر شوند. از شاگردان بپرسید که:

۱. از درس امروز چه آموختید؟ از این درس چه چیزهایی را فهمیدید؟
۲. آیا نکته یی در درس هست که شما را گیج کرده باشد؟ چه نکاتی را باید واضح‌تر درک کنید؟
۳. آیا معلم از موضوع بیش از اندازه تیز یا بیش از اندازه آهسته گذشت؟ آیا درس را واضح یا گنگ تشریح کرد؟

تعامل بین معلم و شاگرد را تحت نظر بگیرید (روز سوم)

تعامل بین شاگرد و معلم بخش مهمی از تدریس مؤثر است. از یکی از همکاران خویش بخواهید تا تعداد تعاملات شما با شاگردان‌تان را شمرده و برای‌تان بگوید که با هر کدام از شاگردان خویش چه‌قدر تعامل دارید (برای تعیین تعداد گفتگوها از چارت، چوکی‌ها یا گفتگوهای جاری استفاده کنید). تعداد تعاملات بین شاگرد و معلم را هم‌چنان می‌توان با گذاشتن یک سکه یا چیز کوچک دیگری به روی میز شاگرد هم محاسبه کرد؛ هر باری که با یک شاگرد در گفتگو می‌شوید یک سکه به روی میزش بگذارید، و در پایان درس تعداد سکه‌های هر میز را محاسبه کنید. این روش‌ها، هر دو می‌توانند به شما در مورد میزان تعادل بین تعاملات معلم و شاگردان صنف معلومات دهند.

از یک فیلم‌بردار بخواهید تا درس‌تان را فیلم‌برداری کند (روز چهارم)

از یکی از شاگردان یا همکاران خود، که راضی به فیلم‌برداری از صنف‌تان باشد، دعوت کنید تا از درس‌تان فیلم بگیرد. شاید دلتان بخواهند که سراسر یک نوار فیلم را پُر کنید تا بتوانید حرکات خویش در سراسر جلسهٔ درس را بررسی کنید. شاید هم بخواهید که رفتار شاگرد در جریان درس را ثبت کنید. به هر روی، قبل از فیلم‌برداری چهرهٔ شاگردان یا ثبت معلومات هویتی دیگر آن‌ها از والدین‌شان حتماً اجازه بگیرید. شما می‌توانید با استفاده از یک سلسله فیلم میزان پیش‌رفت به سوی اهداف تدریسی را مستند کنید. این روش نکات بسیار زیادی را افشا می‌کند: لازم نیست که همهٔ جزئیات آن را نقد کنید؛ چون در آن صورت دل‌سرد خواهید شد.

فهرست بررسی بهبودی‌های لازم تدریس (روز پنجم)

با استفاده از یک فهرست بررسی توجه خویش را وقف نکاتی کنید که می‌خواهید بهبود یابند. معلمان کارآمد می‌دانند که تعیین اهداف آموزشی برای شاگردان موجب تقویت تدریس هم می‌شود. به عین ترتیب، تعیین اهداف مسلکی و نوشتن آن اهداف در یک فهرست باعث افزایش تمرکز شما بر نقاط ضعف شده و به شما گوش‌زد خواهد کرد که برای رسیدن به این اهداف از فرصت‌های تقویت کارمندان استفاده کرده و مطالعات مسلکی خویش را افزایش دهید.

امروز از کار شاگردان خویش لذت ببرید - کارهای خانه گی‌شان را بخواهید (روز ششم)

امروز، که آخرین روز هفتهٔ درسی است، وقت خویش را صرف گفتگو با شاگردان خویش در بارهٔ چیزهایی بکنید که در جریان هفته مطالعه کرده و آموخته‌اند. به آنان گوش دهید، به قیافه‌هاشان نگاه کنید، و بگذارید که همه‌شان حرف خود را بزنند. سعی کنید نوبت گرفتن برای گپ زدن را تبدیل به یک بازی کنید؛ چون با این کار هر شاگردی سعی خواهد کرد از فرصت استفاده کرده و حرف خویش را به گوش شما برساند.

از ایشان سؤالات ساده یی در بارهٔ خواسته‌هاشان در زمینهٔ تغییر یا بهبود کارهای خانه گی یا قوانین کارخانه گی بپرسید. از آنها بپرسید که دوست دارند شما (معلم) در بارهٔ کارهای خانه گی‌شان چگونه نظر بدهید. از آنان بپرسید که کارهای خانه گی بر زندگی‌شان در خانه چه تأثیراتی می‌گذارند. ازشان بخواهید تا هدف دادن کارخانه گی را توضیح دهید. برای این آخر هفته یا برای سراسر هفتهٔ بعد برایشان کارخانه گی ندهید.

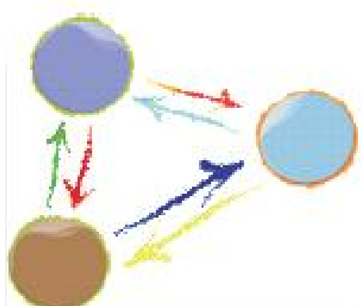
تفکر:

بعد از یک هفته کار با اهدافی متمرکز و روزانه، و یک هفته یادداشت‌نویسی روزانه در کتابچهٔ یادداشت یا روزانه‌نویسی، در بارهٔ نتیجه‌های داشتن اهداف و نقاط تمرکز روزانه فکر کرده یک بار دیگر، با ارزیابی نتیجه‌ها، هفتهٔ گذشته را از دید خود و از دید شاگردان، در صورتی که ارزیابی کرده باشید آنها را، مرور کنید. آیا روزی از روزهای هفته موفقانه‌تر از روزهای دیگر سپری شده است؟ اگر آری، چرا؟ چه چیزهایی خوب پیش رفته و چه چیزهایی بد. آیا با همکاران خویش هم در این باره گپ زده‌اید؟ واکنش آن‌ها چه بود؟

فصل دوازدهم

کار با همکاران در ایجاد جامعه خواننده مسلکی

تفکر چگونه رخ می‌دهد؟



اگر آدم بخواهد که به معلمی با تفکر منتقدانه تبدیل شود، از رویکردهای بسیار متفاوتی می‌تواند کار بگیرد؛ از جمله نظارت از خویش و دیگران، تدریس گروهی، و جستجوی دیدگاه خویش نسبت به تدریس از طریق نوشتن.

برای کسب معلومات در بارهٔ ماهیت و محتوای گفتگوهای درون‌صنفی چندین راه وجود دارد. می‌توان از همکاران خویش خواست تا یک یا دو تا از درس‌های آدم را نظارت کرده و در بارهٔ این که چه کسی بیشتر از همه و در بارهٔ چه گپ می‌زند یادداشت بگیرند. با نظارت می‌توان از کیفیت سؤالاتی که پرسیده می‌شوند، از میزان تشویق‌ها و کمک‌هایی که به شاگردان می‌شود، و از چیزهای دیگر هم معلومات به دست آورد.

یکی دیگر از روش‌هایی که بارها در این برنامه‌ی آموزشی از آن یاد شده است، فیلم‌برداری است. البته، نظر خواستن از شاگردان هم می‌تواند راهی برای این کار باشد: به شرط آن که به درستی انجام شود.

در این فصل از معلمان و سرمعلمان خواهیم خواست تا به مکتب به عنوان جامعه یی از آموزندگان نظر کنند؛ جامعه‌ای متشکل از شاگردان، معلمان، مدیران و کارمندان اداری.

معلمان، سال‌های سال در صنف خویش به تنهایی عمل می‌کرده‌اند: جدا از همکاران خویش، بدون هیچ‌گونه حمایتی، بی هیچ نظارتی و بدون این که حس کند که همهٔ شان متعلق به یک مسلک واحد هستند. معلم امروزی، اما، تنها نیست. اکنون از معلم انتظار می‌رود تا بخشی از گروهی در درون مکتب یا گروهی فراگیرتر و متشکل از چندین مکتب باشد. دیگر دورانی رسیده است که معلم نباید خود را در پشت دروازه‌ها یا دیوارهای صنف خویش پنهان کند؛ دورانی که در آن معلم نباید روش‌های تدریس و مواد درسی خویش را طوری نگاه کند که گویا این روش‌ها و مواد منابعی شخصی هستند. معلمان باید به هم‌دیگر کمک کنند تا بتوانند به عنوان یک فرد بهترین کارآیی ممکن را داشته و به عنوان عضوی از تیم مکتب نقش خویش در ایجاد یک فضای آموزشی عالی را به بهترین وجه بازی کند. معلمان باید در زمینهٔ مطالعه و کاربرد روش‌های تفکر، در بارهٔ درس‌ها و دست‌آوردهای آموزشی با هم همکاری کنند. هم‌چنان، معلمان باید در موفقیت معلمان دیگر مسؤولانه نقش بگیرند؛ مخصوصاً در موفقیت معلمانی که سال اول یا دوم معلمی خویش را سپری می‌کنند و به همین لحاظ به شدت دچار گیجی و نومیدی‌اند. تدریس ورزشی رقابتی نیست. بازی یی نیست که در آن کسی ببرد و کسی ببازد. روندی است همکارانه، پُر از شگفتی‌ها، موفقیت‌ها، و چالش‌هایی که هرچند بعضی از اعضای تیم (معلمان) در آن‌ها قوی‌تر از دیگران عمل می‌کنند، ولی فقط با همکاری همکاران خویش می‌توانند شکاف بین استعداد و دانش شاگردان را پُر کنند.

حتا تفکر، که هر معلمی به عنوان فردی مستقل آن را انجام می‌دهد، نیز نباید تجربه یی فردی باشد. وقتی افراد تفکرات خویش را نه تنها پنهان نگه نمی‌دارند؛ بلکه با دیگرانی که با عین چالش‌ها روبرویند در میان می‌گذارند، تفکر بسیار ثمربخش‌تر خواهد بود.

مباحثه در مکتب و حل مشکلات

همکاری با سایر همکاران تدریسی معلمان را قادر می‌سازد تا ادراک‌ها و روش‌های خویش را با دیگرانی که دارای ادراک‌ها و روش‌های مشابه هستند مقایسه کرده و مشکلات خویش را مشترکانه حل کنند. گفتگوهای درون‌مکتبی ممکن است در نتیجۀ فعالیت‌های پیش‌ازپیش در زمینۀ خودارزیابی رخ دهد و سپس معلم بخواهد که در مورد مشکلات شناسایی‌شدۀ خویش با سایر همکاران خویش گپ بزند.

معلمان می‌توانند در تعاملات گروهی و رسمی بزرگ یا کوچکی که در جلسات کارمندان یا برنامه‌های آموزشی در-حین-خدمت برگزار می‌شود اشتراک کنند. چنین تعاملات گروهی یی هم‌چنان اغلب به صورت غیر رسمی در هنگام خوردن نان چاشت و طی ساعات پیش یا پس از مکتب نیز شکل می‌گیرند. تعاملات می‌توانند برنامه‌ریزی‌شده و یا بدون برنامه‌ریزی و خودجوش باشند. مشاوره و مربی‌گری هم روش‌های دیگری هستند که فرصتی برای در میان نهادن استراتیژی‌های تدریسی و نقد آن‌ها به هدف بهبود بخشیدن به تدریس و آموزش به دست می‌دهند.

معلمانی که از این مواد درسی استفاده می‌کنند ممکن است قبلاً در زمینۀ رفتار خاصی مربی یا مشاوره داشته بوده باشند. امّا، باید فرصت‌هایی را که برای مشاوره دادن پیش می‌آیند هم نادیده نگرفت و مسؤولیت مشوره دادن یا مربی بودن برای دیگران را هم عهده‌دار شد. این حمایت‌ها می‌تواند یک‌جانبه یا دو جانبه باشند. ممکن است همۀ معلمان آرزوی مربّی شدن برای معلمی دیگر را در سر داشته باشند؛ هرچند مشوره دادن به دیگران نیازمند داشتن تخصص خاصی است تا دیگران را در همان زمینۀ خاص تدریس کنیم. ممکن است شما آن تخصص خاص را داشته باشید و یا بتوانید در خود پدیدشان آورده و به دیگران هم یاد دهید.

اکنون به موضوع اصلی برگشته و می‌بینیم که چگونه می‌توان برای تدریس مؤثرانه برنامه‌ریزی کرد. برنامه‌ریزی بنیاد همۀ رویکردهای موردِاستفاده در تدریس است. به هر روی، برنامه‌ریزی روندی سه‌مرحله یی است که مراحل زیر را در بر می‌گیرد:

مرحلۀ اول خود رویداد

می‌توان از بخشی از یک تدریس واقعی، مثلاً یک درس یا رویداد درسی دیگری، شروع کرد. تمرکز تفکر منتقدانه بر تدریس خود معلم است؛ ولی خودارزیابی را می‌توان با نظارت از تدریس فردی دیگر هم انجام داد.

مرحلۀ دوم جمع‌بندی رویدادها

مرحلۀ بعدی در بررسی متفکرانۀ بررسی چیزی است که اتفاق می‌افتد؛ بدون توضیح و ارزیابی. برای مرحلۀ جمع‌بندی روال‌های متعددی وجود دارد؛ از جمله، شرح رویداد، فیلم‌برداری یا صدابرداری از رویداد، و یا استفاده از فهرست بررسی یا سیستم کدگذاری برای ثبت جزئیات آن رویداد.

مرحلۀ سوم بازبینی و پاسخ‌دهی به مسایل برخاسته از رویداد

پس از تمرکز بر شرح اهداف رویداد، معلم یا ناظر به خود رویداد برگشته و آن را مرور می‌کند. اکنون رویداد در سطح عمیق‌تری موردِ بررسی قرار می‌گیرد، و سؤالاتی که پرسیده می‌شوند در بارۀ خود تجربه است.

بیایید به بررسی رویکردهای مختلفی که برای تفکر منتقدانه در بارۀ رویداد وجود دارند بپردازیم.

نظارت دونفره

نظارت دونفره می‌تواند به معلمان فرصتی برای دیدن تدریس یک‌دیگر دست دهد. معلمان همکار با دیدن تدریس یک‌دیگر روش‌های تدریسی یک‌دیگر را متوجه شده و امکان می‌یابند تا در بارهٔ تدریس خودشان فکر کنند. در پروژه‌های نظارت دونفره، ممکن است رهنمودهای زیر مفید باشند.

۱. **اعضای گروه هم خود به نظارت دیگران می‌پردازند و همه توسط دیگران موردِنظارت قرار می‌گیرند.**

معلمان در گروهی دونفری کار کرده و به نوبت به نظارت از تدریس یک‌دیگر می‌پردازند.

۲. **جلسهٔ آمادگی قبل از نظارت**

معلمان پیش از هر نظارتی هم‌دیگر را دیده و در بارهٔ چگونه گی فضایی که قرار است مورد نظارت قرار گیرد، نوع موادی که تدریس می‌شوند، رویکرد تدریسی معلم، انواع شاگردان حاضر در صنف، الگوهای رفتاری معمول در صنف، میزان مشارکت شاگردان در فعالیت‌های صنفی، و هر گونه مشکلی که ممکن است پیش آید گفتگو می‌کنند. هم‌چنان، معلمی که موردِ نظارت قرار می‌گیرد برای نظارت معلم ناظر اهدافی تعیین می‌کند و به او وظایف موردِنظر خودش را می‌سپارد.

وظایفی که به معلم ناظر سپرده می‌شود ممکن است جمع‌آوری معلومات در بارهٔ جنبه‌های مختلف درس باشد؛ ولی به هیچ وجه ارزیابی درس را شامل نخواهد شد. روال‌ها و ابزارهایی که برای نظارت به کار گرفته می‌شود در جریان همین نشست موردِ توافق طرفین قرار گرفته خواهد و برنامه نظارت هم در همین جا تعیین خواهد شد.

۳. **مشاهده**

سپس ناظر از صنف همکار خویش بازدید کرده و با استفاده از روال‌هایی که مورد توافق قرار گرفته‌اند صنف او را نظارت خواهد کرد.

٤. **مشاهدهٔ بعدی**

پس از نظارت، دو معلم در اولین فرصت با هم دیدار خواهند کرد. ناظر معلوماتی را که جمع‌آوری کرده به معلم تحت نظارت خویش گزارش داده و در بارهٔ آن با او گفتگو خواهد کرد.

معلمان جنبه‌های مختلفی از درس‌های خویش را برای همکارش مشخص کرده و از او می‌خواهد تا آن جنبه‌ها را مورد نظارت قرار داده و در مورد آن‌ها معلومات جمع کند. این جنبه‌ها عبارت‌اند از: سازمان‌دهی درس، مدیریت زمان معلم، کارکرد شاگردان در زمینهٔ انجام فعالیت‌های درسی، مدت‌زمان صرف‌شده به روی فعالیت‌های درسی، سؤالات معلم و پاسخ‌های شاگردان، کارکرد شاگردان در هنگام کارهای گروهی دو نفره، تعاملات درون‌صنفی، کارکرد اعضای صنف در هنگام فعالیت درسی جدید، و چگونه گی زبان موردِاستفادهٔ شاگردان در هنگام کارهای گروهی.

راپور های خودی

روش مفید دیگری که برای ورود به روند تفکر وجود دارد استفاده از سنجش نوشتاری تجربیات است. ارزیابی تجربه‌های شخصی فرد از طریق نوشتن در رشته‌های دیگر هم رایج است و کاربرد آن در زمینهٔ تربیهٔ معلم هم روز به روز افزوده می‌شود. برای این کار می‌توان از رویکردهای مختلفی استفاده کرد.

انشأ و نوشتن تمرین

گزارش‌دهی به خویشتن روشی است که در آن معلم جدول یا فهرستی را پُر می‌کند و در آن مشخص می‌سازد که در جریان یک درس یا در طی یک دورۀ زمانی چه روش‌هایی مورد استفاده قرار گرفته و این که این روش‌ها به چه میزانی به کار رفته‌اند. این جدول را می‌توان به صورت شخصی، و یا هم در نشست‌های گروهی، پُر کرد. تجربه نشان داده است که دقت گزارش‌دهی به خویشتن زمانی بیشتر است که معلم متمرکز بر تدریس مهارت‌های مشخصی در صنف‌های مشخصی گردد، و از سوی دیگر ابزار گزارش‌دهی به خویشتن به دقت و طوری طراحی شود که طیف وسیعی از روش‌ها و رفتارهای تدریسی بالقوه را در بر داشته باشد.

گزارش‌دهی به خویشتن به معلمان امکان می‌دهد تا به صورت منظم و مکرر آنچه را که در صنف انجام می‌دهند ارزیابی کنند. با استفاده از این روش، معلمان می‌توانند ببینند که فرضیاتی که خودشان در بارۀ تدریس خویش دارند تا چه حد در تدریس‌هاشان واقعاً بازتاب می‌یابند. برای مثال، یک معلم می‌تواند از گزارش‌دهی به خویشتن برای مشخص کردن انواع فعالیت‌های تدریسی یی که به صورت منظم و مکرر موردِاستفاده قرار می‌دهند، برای مشخص کردن این که آیا به همۀ اهداف برنامه رسیدگی می‌شوند یا نه، برای مشخص کردن میزان تحقق اهداف شخصی‌اش در بارۀ صنف، و برای مشخص کردن انواع فعالیت‌هایی که به نظر می‌رسند کارآمد یا ناکارآمد هستند استفاده کنند.

روزانه‌نویسی(کتابچۀ ثبت رویدادهای روزانه)

یکی دیگر از روندهایی که، به عنوان ابزار ارزش‌مند برای پرورش تفکر انتقادی، پذیرش گسترده یی یافته‌اند روزانه‌نویسی (نوشتن کتابچۀ ثبت رویدادهای روزانه) است. اهداف روزانه‌نویسی به قرار زیرند:

۱. ایجاد کتابچه یی برای ثبت تجربیات عمدۀ تدریسی یی که رخ داده‌اند،
۲. کمک به فرد تا با روند رشد خویشتن همراه شده و رابطۀ خود را با آن حفظ کند.
۳. دادن فرصتی به فرد، تا رشد شخصی خویش را، به صورت شخصی و به شیوه یی انعطاف‌پذیر و گوناگونی، بیان کند.

چگونه گی نوشتن یادداشت‌های روزانه برای افراد مختلف متفاوت است، ولی روش رایج این است که فرد تجربیات آموزشی و تدریسی خویش را به صورت منظم و مکرر یادداشت کرده و اندیشه‌های خویش در بارۀ آنچه می‌کنند را با شرح مستقیم رویدادها ثبت کنند. چنین یادداشتی می‌تواند بعداً به عنوان مبنایی برای تفکر به کار برده شود. کتابچۀ یادداشت روزانه به عنوان ابزاری برای تعامل بین نویسنده، تسهیل‌کننده (مشاور) و گاهی سایر اعضای گروه عمل می‌کند.

روزانه‌نویسی گروهی

روزانه‌نویسی را می‌توان برای گروه‌ها نیز به کار برد. گروهی از همکاران من اخیراً ارزش روزانه‌نویسی گروهی به مثابۀ روشی برای پرورش نگاه و تفکر منتقدانه به تدریس افراد را مورد مطالعه قرار دادند. اعضای گروه، برای یک دورۀ تدریسی ده هفته یی در بارۀ تدریس خویش یادداشت می‌نوشتند، یادداشت‌های اعضای دیگر گروه را می‌خواندند، و به صورت هفته گی بر سر تدریس هم‌دیگر و تجربۀ روزانه‌نویسی گفتگو می‌کردند. گروه، هم‌چنان، گفتگوهای جمعی خویش را ضبط کرده و بعداً آن‌ها را به صورت نوشته در آورده، و به دنبال آن نوشته‌های کتابچه‌ها، پاسخ‌های مکتوبی که به هم‌دیگر داده بودند و سائر نوشته‌ها را هم‌زمان با نوشته‌هایی که از روی فیلم

– صوت گفتگوهای گروهی گرفته شده بودند تحلیل می‌کردند تا مشخص کنند که این سه عنصر چه ارتباط متقابلی با هم دارند و به چه میزان تکرار می‌شده‌اند.

معلمانی که در روزانه‌نویسی‌های گروهی اشتراک داشتند به نتیجه رسیدند که این روش در عین مفیدیت و ارزشمندی خیلی زمان‌بَر هستند. در این کنار این، این مسئله نیز مهم است که اعضای گروه باید در زمینهٔ فاش کردن تجربیات خوشایند و ناخوشایند خویش راحت بوده و چقدر مصمم باشند تا از تدریس خویش در صنف تصویر واضح‌تری به دست آرند.

ضبط درس‌ها

برای اغلب جنبه‌های تدریس، ضبط صدا یا ویدیوی درس‌ها هم می‌تواند مبنایی برای تفکر به دست دهد. از گزارش‌دهی به خویشتن و روزانه‌نویسی مشاهدات بسیار مفیدی می‌توان گرفت؛ ولی با استفاده از این‌ها نمی‌توان روند لحظه به لحظهٔ تدریس را ضبط کرد. در صنف، بسیاری از چیزها هم‌زمان اتفاق می‌افتند و به همین دلیل در هنگام روزانه‌نویسی نمی‌توان بخشی از جنبه‌های درس را به یاد آورد. به عنوان مثال، این روش برای یادآوری نسبت بین تعداد سؤال‌های "بلی– نه" و سؤال‌هایی که با "چه و چرا" شروع می‌شوند، و یا برای پیش‌بینی مقدار وقتی که معلم برای شاگردان پُراستعدد و کم‌استعداد ابزاری نارسا است صرف می‌کند، ابزاری نابسنده است. ممکن است بسیاری از رویدادهای عمدهٔ صنف حتا به مشاهدهٔ معلم نرسیده باشد، چه رسد به این که معلم بتواند آن‌ها را به یاد آورد. بنابرین، لازم است که تا در کنار روزانه‌نویسی و گزارش‌دهی به خویشتن، درس‌ها را هم به همان صورتی که به وقوع می‌پیوندند ضبط کرد.

ضبط وقایع صنف، در ساده‌ترین صورت خویش عبارت است از قرار دادن یک ضبط صوت (تیپ) در جایی که بتواند صداهای مبادله‌شده و تعاملات جاری در هنگام درس را ضبط کند. در این صورت، میکروفون باید به روی میز معلم قرار بگیرد، تا هم‌زمان در کنار ضبط شدن زبان معلم گفتگوهای شاگردان صنف هم ضبط شوند. پَک (۱۹۸۵) توصیه می‌کند تا مدت روند ضبط یک یا دو هفته باشد، و بعد از این مدت یکی از نوارها (کسِت‌ها) به صورت اتفاقی انتخاب شده و مورد تحلیل دقیق قرار گیرد. چنین ضبطی را می‌توان به عنوان مبنایی برای ارزیابی‌هایی ابتدایی به کار برد. در جاهایی که امکانات ویدیویی هم در مکتب فراهم باشد، معلم می‌تواند از اداره تقاضا کند که وقایع صنف وی را ضبط کنند. و یا هم می‌توان در صورتی که تجهیزات ویدیویی در دست‌رس باشد، می‌شود این مسئولیت به دوش خود شاگردان سپرد.

ویدیوی ۳۰ دقیقه یی معمولاً می‌تواند معلومات و ارقام بسیار فراتر از حد نیاز در تحلیل‌ها به دست دهد. هدف آن است که تعاملات جاری در صنف را تا حد امکان ضبط کنیم؛ چه در نمونه‌هایی که آغازگر تعاملات معلم است، و چه در آن‌هایی که شاگردان آغازگر تعاملات می‌شوند. این روش ممکن است برای شاگردان و معلم تازه باشد. ولی به محض این که تازه‌گی موضوع از بین برود، دیگر هم معلم و هم شاگردان، حضور مسؤول فیلم‌برداری را خواهند پذیرفت و بعد از آن صنف با کمترین اختلالی به پیش خواهد رفت.

نتیجه‌گیری

رویکرد متفکرانه به تدریس یعنی مجموعه‌یی از تغییراتی که در درک معمول‌مان از تدریس و نقش‌مان در روند تدریس رونما می‌شوند. چنانچه نمونه‌های بالا نشان می‌دهند، معلمانی که با تفکر انتقادی طرز تدریس خویش را بررسی می‌کنند، در رفتارها و میزان آگاهی تغییراتی می‌آورند که به اعتقاد خودشان می‌توانند به رشد مسلکی‌شان به عنوان معلم سود رسانده، و هم‌چنان انواع حمایت‌هایی را که می‌توانند به شاگردان خویش ارائه کنند دگرگون می‌کنند. تدریس متفکرانه، درست مانند انواع دیگر خودکاوی، به هیچ وجه عاری از مضرات نیست؛ به این دلیل که روزانه‌نویسی، گزارش‌دهی به خویشتن، و ضبط درس‌ها، همه، می‌توانند زمان‌بَر باشند. با این همه، معلمانی که دست به تحلیل متفکرانهٔ گزارش‌هایی که خود از تدریس خویش داده‌اند می‌پردازند اعتراف می‌کنند که این روش برای خودارزیابی و رشد مسلکی ابزار ارزش‌مندی است. روش تدریس متفکرانه می‌گوید که تجربه به تنهایی برای رشد مسلکی کافی نیست و زمانی می‌تواند ابزار نیرومندی محسوب میگردد که همراه با تفکر باشد.

تمرین ۱۲.الف. فضای تدریس و کار

تعامل موفقانه در فضای درسی بر همکاری محکم بین همکاران دلالت دارد. این همکاری‌ها بنیاد رشد مسلکی دسته‌جمعی است. در بهبود فضای کار همهٔ ما مسؤولیت داریم؛ چون همهٔ ما در آن محیط کار می‌کنیم.

پاسخ‌دهی به سؤالات زیر به شما کمک خواهد کرد تا در بارهٔ چگونه‌گی تعامل خویش با همکاران خویش فکر کنید.

۱. در فضایی که کار می‌کنید، احساس مجبوری می‌کنید یا احساس می‌کنید کسانی هستند که از شما حمایت کنند؟ از چه لحاظ؟ توضیح دهید.

۲. نقش خویش به عنوان عضوی از مکتب را چگونه می‌بینید؟

۳. شما همکاران خویش را چه صدا می‌کنید؟ از نام‌شان؟ آیا با همکاران خویش وارد گفتگوهای شخصی هم می‌شوید؟

۴. برای کمک به رشد مسلکی اعضای مکتب یا بخش (دیپارتمنت) خویش چه ابتکاراتی روی دست گرفته‌اید؟

تمرین ۱۲.ب. با همکاران خویش چگونه همکاری می‌کنید؟

کاملاً درست = ۵ تا حدی درست = ۴ تا حدی نادرست=۳ کاملاً نادرست = ۲ متوجه نشده‌ام = ۱

	همیشه			هرگز	
	۵	٤	۳	۲	۱
ما با هم کار می‌کنیم تا با همکاری هم مشکلات مکتب را حل کنیم.					
ما مواد درسی یا اندیشه‌های خویش را با هم در میان می‌گذاریم.					
ما در بارۀ نیازها و پیش‌رفت‌های شاگردان خویش گفتگو می‌کنیم.					
ما طوری عمل می‌کنیم که موجب انگیزش و الهام به هم‌دیگر باشیم.					
می‌کوشیم اختلافات را حل، بدفهمی را برطرف و تنش‌ها را کم کنیم.					
من سعی می‌کنم زمینه را برای کار گروهی با دیگران مهیا کنم.					
من از همکاران خویش انتقاد نمی‌کنم؛ مخصوصاً از همکاران کم‌تر تحصیل‌کرده و کم‌تجربه.					
من از دروغ‌پراکنی در بارۀ ناظران، شاگردان، خانواده‌ها و همکاران خویش اجتناب می‌کنم.					
سعی می‌کنم شکایت نکنم؛ می‌کوشم به جای شکایت کردن "به نکات مثبت مسئله توجه کنم".					
من در جلسه‌ها اشتراک کرده و مسؤولیت‌های غیر تدریسی هم به عهده می‌گیرم.					
من مواد تخصصی را با همکاران خویش در میان گذاشته، و وقتی در توانم باشد مسؤولیت‌هایی در زمینۀ رشد مسلکی هم به عهده می‌گیرم.					
به علاوۀ این که عضو حلقات آموزشی ولسوالی- ناحیه هستم، در گروهای تحقیقی همکاران خویش هم اشتراک دارم.					
من حاضرم برای معلمانی که نو به مکتب ما می‌آیند مربی‌گری کرده و وقتی که توانش را داشته باشم در زمینۀ مهارت‌های تدریسی یا محتوای مضامین به آنان مشوره دهم.					
من حاضرم تا تفکرات خویش را با یکی دیگر از همکاران یا گروه‌های تحقیقی مکتب که این فورم را پُر می‌کنند در میان بگذارم					

تمرین ۱۲.ب. (ادامه)

از جمله‌ی مسایلی که در تمرین بالا مطرح شدند، آن‌هایی را که فکر می‌کنید نقطهٔ ضعف هستند و آن‌هایی را که به نظرتان نقطهٔ قوت هستند مشخص کرده و هر کدام‌شان را تحلیل کنید. در بارهٔ نمونه‌هایی از هر کدام از آن‌ها فکر کرده و پاسخ دهید که برای تقویت همکاری‌ها و ایجاد روابط مسلکی نیرومندتر چه می‌کنید و چه می‌توانید بکنید.

فصل سیزدهم

اسناد و مدارک محصیلی به خاطر غور و بررسی

کلمهٔ "دوسیه" برای چیزهای مختلفی به کار برده می‌شود. مثلاً، ممکن است منظور از دوسیه چیز فزیکی یی مانند یک بکسک باشد که افراد متخصص معمولاً از آن‌ها دارند. یا ممکن است که منظور از آن دوسیه یی متشکل از چندین بخش مختلف و مستقل باشد. در امور مالی، ممکن است منظور از دوسیه چیز فزیکی نه؛ بلکه مجموعه یی از سرمایه‌گذاری‌ها، سهام‌ها، و روابطی باشد که فرد از آن برای حفظ ثروت خویش استفاده می‌کند. در زمینهٔ حکومت، ممکن است گفته شود عضوی از کابینه دارای مسؤولیتی متشکل از دوسیه‌هایی مختلف باشد؛ مثلاً دوسیهٔ تجارت خارجی.



در تعلیم و تربیه، وقتی اصطلاح "ارزیابی دوسیه" را به کار می‌برند، ممکن است منظور ارزیابی میزان آموزش شاگردِ معلم یا توانایی‌ها و تجربیات مسلکی معلم باشد. دوسیهٔ تدریس، در ساده‌ترین حالتش، مجموعه یی از معلومات در بارهٔ چگونه‌گی تدریس معلم است. هدف از ایجاد دوسیهٔ تدریس این است که معلم تشویق شود که مدام به تفکر بپردازد؛ بنابرین دوسیهٔ تدریس شامل مجموعهٔ از روش‌ها (برای نشان دادن سطح توانایی معلم) و معلوماتی است که در هنگام ارزیابی معلم برای مشخص کردن دانش و مهارت‌ها، توانایی‌های تدریسی، و رشد مسلکی او به کار می‌روند. دوسیهٔ تدریس باعث می‌شود تا ارزیابی‌های معلم فراتر از نظارت‌های معلم و آزمون ملی معلمان رفته و نمونه‌هایی از تدریس و آموزش معلم را در بر گرفته و مشخص می‌کند که معلم چه توانایی‌ها دارد، به چه میزان رشد کرده است و چه دست‌آورد هایی داشته است. دوسیهٔ تدریس معلم شواهدی از کارکردهای گذشته معلم در زمینه‌هایی که برای وی و مکتب مهم است ارائه کرده و چیزهایی را مشخص می‌کند که برای وزارت معارف در زمینهٔ معیارهای معلمان و دست‌آورد های آموزشی شاگردان اهمیت دارند.

دوسیهٔ مسلکی معلم باید به صورت خلاصه‌شده و منظم باشد و در کتابچه یا دوسیهٔ بزرگتری قرار داده شود که به آسانی قابل مرور باشد. نکاتی که در دوسیه ملاحظه می‌شوند باید از میان دوسیه‌هایی انتخاب شوند که سوانح چندسالهٔ معلم را نشان می‌دهند. معلم می‌تواند جنبه‌هایی از تدریس خویش را استفاده کند که از لحاظ کارکرد در زمینهٔ آن‌ها پیش‌رفت داشته است. دوسیه باید نمونه‌های متعددی از کار شاگردان و معلم را در بر داشته باشد. نکات غیرضروری و بی‌ربطی را که برای ارزیابی سودی ندارند نباید در دوسیه جای داد – چون قرار است ارزیابی معلم از لحاظ میزان پیش‌رفت‌اش در راستای دست‌یابی به معیارهای معلمان افغانستان از روی همین دوسیه انجام شوند.

معلمانی که کارهای دوسیهٔ خویش را با دقت بیشتری انجام می‌دهند، نتیجهٔ تفکر در بارهٔ فعالیت‌های خویش را در هم در دوسیه وارد می‌کند. ارزیابی دوسیه‌های تدریس معلم به اساس نمرهٔ آزمون‌ها، نظارت‌ها، تعداد واحدهای مسلکی افزوده‌شده به توانایی‌های معلم و تعداد سال‌های تجربهٔ تدریسی وی انجام نمی‌شوند. هدف این است که مجموعه یی از

نمونه‌هایی از کارکرد معلم، تفکرات منظم، اهداف و دست‌آوردهای مسلکی، برنامهٔ رشد مسلکی، و سوانح اکادمیک وی ایجاد شده و معلم به صورت کلّی به اساس معیارهای مسلکی‌اش ارزیابی گردد.

ویژه گی‌های اصلی دوسیه‌ها (سوابق) تدریس عبارت‌اند از:

- ساختار دوسیه باید بر محور معیار های معقول مسلکی و اهداف مکتب و اهداف شخصی فرد تنظیم شود.
- نمونه‌هایی از کارهای شاگردان و معلم که ویژه‌گی‌های کلیدی روش تدریس معلم را در بر می‌گیرند باید به دقت در دوسیه گنجانده شوند.
- محتوای دوسیه باید با استفاده از عنوان و پای‌نگاشت مشخص شده و تبصره‌های آن باید محتوای دوسیه را به دقت توضیح دهند.
- تشکیل دوسیه باید با مشوره و تحت نظارت مربی صورت گیرد. یعنی در گفتگوهای تخصصی همکاران و ناظران دوسیه باید مبنا قرار داده شود.

اغلب نهادهای آموزشی یی که خواهان حضور دوسیه در سیستم ارزیابی معلم هستند (یعنی ریاست‌های تربیه معلم، ریاست‌های معارف ولایات و مدیریت‌های معارف ولسوالی‌ها)، دوسیهٔ تدریسی را به عنوان یکی از فعالیت‌های مربوط به رشد مسلکی در نظر می‌گیرند. دوسیهٔ تدریس می‌تواند به عنوان ابزاری برای ارزیابی تلخیصی (در مواردی مانند اعتباربخشی) مورد استفاده قرار گیرد؛ هرچند، برای این کار لازم است تا ارزیابان آموزش‌های گسترده یی دیده باشند و معیارهایی که اهداف آموزشی بر مبنای آن‌ها بررسی می‌شوند باید کاملاً روشن باشند.

دوسیه‌های تدریسی می‌توانند در طی زمان تبدیل به محک معتبری برای بررسی آموزش و تدریس تبدیل گردند و از تفکر و عمل معلم تصویر کامل‌تر و معتبرتری عرضه کنند. ایجاد دوسیه تدریس برای معلمان، مخصوصاً معلمان تازه‌کار، ابزاری است برای مستندسازی روش‌ها و تفکر در بارهٔ آن‌ها. ماهیت آموزش مسلکی همین است.

- دوسیهٔ تدریس می‌تواند ابزاری برای جمع‌آوری، نمایش و تفکر در بارهٔ تجربیات فرد در طی رشد مسلکی باشد؛ یا می‌تواند خود نیز برای رشد مسلکی یک رویداد مستقل به حساب آید. ایجاد دوسیه رشد مسلکی مدرسان را قادر به امور زیر می‌کند:
  - شکل دهی به آرمان‌شان در زمینهٔ تدریس و آموزش
  - ایجاد اهداف و برنامه‌های مربوط به رشد مسلکی
  - انتخاب اهدافی شاگردمحور
  - مستندسازی پیش‌رفت‌هایی که در راستای دست‌یابی به اهداف صورت می‌گیرند
  - تفکر در بارهٔ تجربیات آموزشی و چگونه گی دست‌یابی به اهداف
  - در میان نهادن اندیشه‌ها با دیگران

پروژهٔ تشکیل دوسیه برای معلمان زمان نسبتاً طولانی یی را در بر می‌گیرد. دوسیه بهترین و مفیدین معلومات مربوط به شغل معلم را در اختیار می‌گذارد. برای بررسی اولیه کیفیت تدریس معلم (به هدف اعتباربخشی)، و برای تجدید اعتبار وی، می‌توان مدت‌زمانی بین ۳ تا ۵ سال را به دقت انتخاب و وارد دوسیه کرد. دوسیهٔ تدریس همهٔ چیزهایی را که معلم انجام می‌دهد در بر نمی‌گیرد؛ ولی برای این که بتوان آن را برای اهداف مشخصی در کار گرفت، باید آن را از نو

سازمان‌دهی و پاک‌کاری کرد. دوسیه را نباید با انبوهی از کاغذهای بی‌ربط انباشت. برای تشکیل و تنظیم دوسیه باید برنامهٔ مشخصی وجود داشته باشد و هر کدام از بخش‌های دوسیه باید توضیح داده شده، خلاصه شده و فهرست شوند. معلمان هم‌چنان باید با استفاده از فرصت‌ها دوسیهٔ خویش را به همکاران خویش نشان دهند. سرمعلمان دوست دارند هر سال دوسیهٔ معلمان را موازی با برنامهٔ رشد مسلکی آن‌ها مرور کنند. روند تشکیل و نگه‌داری دوسیه روندی پویا و متأثر از تعاملاتی است که بین معلمان و مدیران شکل می‌گیرند.

دوسیهٔ مسلکی معلمان افغانستان دارای سه هدف‌اند: ۱- اولین و مهم‌ترین هدف این است که دوسیه با توجه به معیارهای مشخصی که در استاندارد ملی تدریس تعیین شده‌اند، شواهدی از فضا و فعالیت‌های صنفی معلم و توانایی‌های تدریسی او ارائه کنند. ۲- دومین هدف وجود دوسیه داشتن دوسیهٔ منظمی است که تا اینکه از آن برای تصمیم‌گیری در هنگام ترفیع رتبه، انتقال به پُست‌های دیگر، و تغییر پُست تدریسی معلم استفاده کرد. ۳- سومین هدف از وجود دوسیه این است که با آن کارهای تخصصی معلم را ثبت کرد.

نکاتی که باید در هنگام سازمان‌دهی اولین دوسیهٔ تخصصی معلمان را در نظر داشته باشید.

۱. **تحصیلات رسمی پیداگوژیک** (تحصیلات رسمی پیداگوژیک را به هدف استفاده در هنگام ارزیابی اعتبار معلم در دوسیه درج می‌کنند. برای بازنگری سالانهٔ رشد مسلکی لازم نیست تحصیلات رسمی پیداگوژیک در نظر گرفته شود).

در اینجا شما باید جزئیات تحصیلات رسمی پیداگوژیک خویش را درج کنید.

- ثبت اکادمیک درس‌ها (نام کورس‌ها، سازمان‌دهنده یا برگزارکننده، تاریخ و موضوعات موردبِحث)
- برنامه‌های آموزشی یی که بخشی از برنامه‌ی دیپلمگی یا لیسانس شما بوده است.
- اشتراک در برنامه‌های مبادلات تدریسی برای تدریس در نهادهای آموزشی خارجی (خارج از مکتب)
- مشارکت در نشست‌های پیداگوژیک (نام، تاریخ، و محل برگزاری نشست)
- جایزه‌هایی که در زمینهٔ پیداگوژی گرفته‌اید
- آموزش‌های اضافی دیگر و آموزش‌های جاری- جزئیات مشارکت خویش در برنامه‌های آموزشی، برنامه‌های خارجی، برنامه‌هایی که توسط مؤسسات تخصصی حمایت می‌شوند، و کورس‌ها و نشست‌هایی که برای گروه‌های تخصصی مختلف برگزار می‌شوند را، به صورت یک فهرست، ارائه کنید.

۲. **تجربهٔ تدریس**

در اینجا باید جزئیات مسؤولیت‌هایی را که در زمینه‌های مختلف نصاب درسی و کمیته‌های تدریسی مختلف به عهده داشته‌اید ارائه کنید.

- تجربهٔ تدریس: محل، مکتب، مضمون، صنف، و مسؤولیت‌ها
- آرمان‌تان در زمینهٔ تدریس، و کارکردهاتان در مقایسه با معیارهای مسلکی، با ارائهٔ نمونه‌هایی از اسناد مربوط به برنامه‌ریزی، تحلیل کار شاگردان، خودارزیابی و شواهد دیگری از آگاهی‌ها و توانایی‌های مسلکی
- مسؤولیت‌هایی که در زمینهٔ سازمان‌دهی نصاب تعلیمی، امور کمیته یی، مربی‌گری، امور اداری در زمینهٔ تعلیم و تربیه، و مشاوره به عهده داشته‌اید (مسؤولیت‌ها، تاریخ، و محدودهٔ مسؤولیت‌های‌تان را مشخص کنید).

۳. نمونه‌های برجسته یی از تدریس‌تان

در این جا باید جزئیات موارد زیر را ارائه کنید:

- موفقیت‌های تدریسی، نمونه‌هایی از درس‌ها، کار شاگردان، کاغذها و حتا تصاویر پروژه‌ها
- روش‌های تدریس، به شمول تشریح درس‌ها، آموزش‌های پروژه یی، تدریس‌های گروهی، روش‌های ارزیابی تکوینی و تلخیصی شاگردان و غیره. میزان خودمختاری؛ مثلاً در زمینهٔ رهبری، برنامه‌ریزی، رشد مسلکی و ارزیابی تدریس خودتان
- نمونه‌هایی از واحدهای درسی و شواهدی از آموزش شاگردان‌تان
- نوارهایی ویدیویی و- یا تصویرهایی که برای به‌کارگیری به عنوان سند در دوسیهٔ تان قابل قبول باشند.

٤. شرح دست‌آوردهای پیداگوژیک و برنامه‌های رشد مسلکی و آنچه در بارهٔ آن‌ها فکر می‌کنید.

در این جا باید جزئیات موارد زیر را ارائه کنید:

- برنامه‌های سالانهٔ تان برای رشد مسلکی. بعد از چند سال این برنامه‌ها امکان خواهند داد تا اهداف‌تان در زمینهٔ رشد مسلکی را دنبال کرد و فهمید که کدام‌ها اهداف برآورده شده‌اند.
- خلاصه یی از نکات اصلی دست‌آوردهای پیداگوژیک خودتان. این دست‌آوردها باید با ارزیابی کمک‌هایی که خودتان به بهبودی فضای تدریس و نتایج شاگردان کرده‌اید سنجیده شوند.
- نظر خودتان در بارهٔ این که این کارهای پیداگوژیک تا چه اندازه تحت تأثیر ارزیابی‌های داخلی و خارجی، ارزیابی‌های شاگردان، و گفته‌های همکاران‌تان در بارهٔ رهبری مکتب و کمک‌های مشخصی که به بهبودی مکتب می‌کنند قرار دارند.
- نظر خودتان در بارهٔ دوسیهٔ تان از منظر تدریس و آموزش، و هر گونه مشکل دیگری که به نظرتان اهمیتی اساسی دارند.

تمرین ۱۳.الف. کار بر دوسیهٔ تدریس

- دیدگاه خویش در بارهٔ دوسیه را شرح دهید. در ذهن شما دوسیه‌تان چگونه به نظر می‌رسد؟
- از چیزهایی که در حال حاضر در اختیار دارید و می‌توانند نمونه‌های خوبی از مواد لازم برای دوسیه باشند، فهرستی تهیه کنید.
- با سه یا چهار تا از همکاران خویش گپ بزنید و بپرسید که در بارهٔ ایجاد دوسیهٔ شخصی خودشان چه طرح‌هایی دارند. همراه با همکاران خویش، به صورت گروهی، با سرمعلم گپ بزنید تا روشن شود که برای تشکیل دوسیه چه انتظاراتی وجود دارد و ایده‌های خلاقانه یی را که خودتان برای آماده‌سازی دوسیه دارید با سرمعلم در میان نهید.

نتیجه‌گیری

چیزهایی که برای معلم به عنوان متخصصی در مسیر رشد و به عنوان یک آموزنده مهم است برای شاگردان مکتب هم مهم هستند. بسیاری از معلمان به شاگردان خویش کمک می‌کنند تا آن‌ها هم سالانه برای خویش دوسیهٔ صنفی بسازند

و کاغذها و کارهای خویش را به ترتیب زمان انجام‌شان در دوسیهٔ خویش نگه دارند؛ دقیقاً همان‌طوری که معلم در بارهٔ نتایج تدریسی و آموزشی خویش فکر می‌کند. با این همه، دوسیهٔ شاگردان معمولاً صورت جوانانه‌تر از دوسیهٔ معلمان دارند. این دوسیه‌ها را می‌توان در صندوق‌ها و دوسیه‌ها مکتب، و یا به صورت دیگری که برای صنف مناسب باشد، نگه‌داری کرد. اگر یک اتاق درس‌تان در جریان روز موردِ استفادهٔ چندین صنف قرار می‌گرفت، ممکن است یافتن جای مصؤون و امن دیگری برای نگه‌داری دوسیه‌ها و مواد مربوط به شاگردان سخت‌تر باشد. شما می‌توانید این مشکل را با شاگردان، سرمعلم، معلمان دیگر، یا شورای مکتب مطرح کنید تا آن‌ها جای بسته و مصؤونی در اختیار شما بگذارند.

همان‌طوری که برای معلم روند تفکر بسته به دوسیهٔ تدریس است، برای شاگردان هم داشتن این دوسیه برای تمرین کردن مهارت‌های فراشناختی مهم است. چون با داشتن این دوسیه شاگردان شواهد تلاش‌های خویش را به صورت زنده مشاهده خواهند کرد و قادر خواهند بود تا به صورت نوشتاری یا زبانی آن‌ها را تحلیل کنند. این فعالیت شاگردان را امکان خواهد داد تا در بارهٔ پیش‌رفت خویش فکر کنند و در قبال آموزش خویش مسؤولیت بزرگ‌تری به عهده بگیرند.

فصل چهاردهم

پلانهای انفرادی-انکشاف مسلکی

آیا شما، به عنوان یک معلم یا سرمعلم، کار به روی برنامه‌ی رشد مسلکی خویش را آغاز کرده‌اید؟ آیا برنامۀ امسال خویش را نوشته‌اید؟ حکومت‌ها و وزارت‌های معارف بسیاری از کشورهای جهان معلمان خویش را مکلف می‌کنند تا برای خویش برنامه سالانۀ رشد مسلکی بنویسند و اهداف و تاریخ نوشتن برنامه‌ها را نیز در آن‌ها ثبت کنند. برنامه‌های سالانۀ‌ی رشد مسلکی باید هم سو با نصاب آموزشی مکتب و نیازمندی‌های آموزشی شاگردان و هم‌چنان معیارهای کشوری باشند. افغانستان هم، به زودی ، پس از رسمی شدن سیستم اعتباربخشی ملی برای معلمانِ جزو تشکیل، این برنامه را به اجرا خواهد گذاشت. این برنامه‌ها با همکاری سرمعلمان مکاتب و سایر همکاران تهیه خواهند شد. طبق طرح جدید احتمالاً، یا شاید هم حتماً، سرمعلمان هم مکلف به تدوین برنامۀ رشد مسلکی برای خویش خواهند شد. انتظاراتی که در زمینۀ برنامۀ رشد مسلکی از معلم و سرمعلم می‌روند این‌هایند:



- هر معلمی باید شخصاً مسؤولیت رشد مسلکی خویش را عهده‌دار شود.
- برای آموزش مستمر باید از تمرین‌های توأم با تفکر استفاده شود.
- معلمان باید از طریق آموزش مسلکی آموزش دسته‌جمعی را تجربه کند.

پیش از آن که برنامۀ رشد مسلکی را بنویسید، مهم است تا در بارۀ خودتان به عنوان یک فرد و یک انسان متخصص به تفکر بنشینید. پیش از نوشتن برنامۀ خویش مدتی زمان صرف کرده و به معلومات و سؤالات زیر فکر کنید. این استراتیژی‌های فراشناسانه هم برای شاگردان‌تان مهم است و هم برای خودتان.

استراتیژی‌های ماوراشناسی برای معلمان و مدیران متفکر

شما دانش خویش را چگونه کسب می‌کنید؟

آموختن این که چگونه می‌آموزیم.

ایجاد استراتیژی آموزشی فراگیر و فراشناسانه نیازمند درک چگونه گی پرداخته شدن معلومات در ذهن است. به عبارۀ دیگر، شما باید، همان‌طوری که می‌خواهید شاگردان‌تان چگونه‌گی آموزش خویش را درک کنند، خودتان نیز روش آموزش خویش را کشف کنید. علاقه‌مندی های شخصی خویش را پیدا کرده و دریابید که طبع شما به سوی چه مضامین مشخصی میل دارد.

بازبینی تجربیات گذشته

با ارزیابی آخرین تجربهٔ آموزشی خویش شروع کنید. از خودتان سؤالات زیر را پرسیده و جواب خویش را بنویسید. اگر می‌خواهید بیشتر بنویسید کاغذ کلان‌تری بگیرید.

تجربه‌های کنونی

سؤالاتی را که در بارهٔ آموزش‌های گذشتهٔ خویش کردید، برای شرایط کنونی خویش به کار ببرید. ممکن است در علاقه‌مندی‌های خویش تفاوت‌ها و شباهت‌هایی کشف کنید. وقتی علاقه‌مندی‌های خویش را می‌سنجید، از خودتان ارزیابی دیگری هم بکنید؛ این بار با تأکید بر وضعیت کنونی‌تان. از خودتان بپرسید که آیا:

۱. از مضمونی که تدریس می‌کنید لذت می‌برید؟
۲. می‌خواهید برای آموزش این مضمون وقت بیشتری صرف کنید؟
۳. دوست دارید این مضمون را با سایر دانش‌های خویش ربط دهید؟
۴. وضعیت و شرایط برای موفقیت مساعد هست یا نه؟ و
۵. توانایی ایجاد فضای مناسب برای موفقیت را دارید یا خیر؟

هم‌چنان بپرسید که "چه عواملی بر انگیزه‌های من در راستای آموزش این مضمون اثر می‌گذارند؟"، و "چه عواملی باعث افزایش میزان تسلطم بر مضمون می‌شود؟" با پرسیدن این سؤالات از خویشتن، علاقه‌مندی‌های خویش در شرایط کنونی را ارزیابی دوباره کرده و ذهن خویش را آمادهٔ آموزش چیزهای جدیدی خواهید کرد. اندک اندک خود را بیشتر از پیش خواهید شناخت، و کشف خواهید کرد که چگونه می‌توانید فضا را برای رشد فکری مثبت آماده کنید.

با افکار خویش در ارتباط شوید

افکار خویش را به روی کاغذ بنویسید و مقداری از وقت خویش را صرف حفظ کردن آن‌ها کنید. آنگاه، افکار خویش را به دیگران بگویید. با در میان نهادن افکار خویش با دیگران، نه تنها بحث‌هایی را که موجب تقویت بیشتر دانش‌تان در زمینهٔ مضمون مورد نظر می‌شوند تقویت خواهید کرد؛ بلکه با تکرار افکار خویش باعث تقویت آن‌ها نیز خواهید شد. تقویت اندیشه‌ها به مغز شما کمک می‌کند تا معلومات را برای همیشه در بخش درازمدت حافظه و در ضمیر آگاه و ناخودآگاه‌تان ذخیره کند؛ طوری که دیگر لازم نباشد که افکار خویش را از ذهن بازیابی کنید (افکارتان بعد از آن خود به خود تبارز پیدا خواهند کرد).

نتایج را ارزیابی کنید

از خودتان بپرسید که روش‌هایی که مورد استفاده قرار داده‌اید کارآمد بوده‌اند یا نه. توانایی‌ها و ضعف‌های خویش را ارزیابی دوباره کنید. از خودتان بپرسید که چگونه می‌توانید نتایج مطالعات بعدی خویش را بهبود بخشید. شاید لازم باشد تا در استراتیژی‌های فراشناختی آموزشی خویش روش‌های دیگری را وارد کرده و به اجرا در آورید. این خودارزیابی شما را قادر می‌کند تا با مشخص کردن عواملی که موجب تقویت آموزش و انگیزهٔ تان می‌شوند توانایی آموزش خویش را مدام افزایش دهید. استفاده و درک این روش‌ها هم برای شما به عنوان یک معلم مهم‌اند و هم برای شاگردان سنین مختلف.

- آیا به عنوان معلمی که در مسیر رشد قرار دارد، اهداف و برنامه‌ها و تجربه‌هایی را که می‌خواهید در آینده داشته باشید مشخص می‌کنید؟ فعالیت‌های مربوط به رشد مسلکی با همکاری دیگران اجرا می‌شوند، و بیشتر متفکرانه، مرتبط به اهداف مکتب و نظام معارف، و متمرکز بر آموزش شاگردان است. رشد مسلکی از روی عناصر زیر مشخص می‌شوند. این عناصر را باید با انجام تحقیقات مناسب تقویت کرد:
- تمرکز بر نیازهای آموزشی شاگردان (نیازهای آموزشی شاگردان از روی ارقامی تعیین می‌شوند که از تحقیق در صنف، مکتب و نظام معارف به دست آمده‌اند).
- تقویت روش‌های تدریسی از طریق ارزیابی خویشتن و نظریاتی که در رابطۀ مربی معتبر و فعالیت‌های شاگردان وجود دارند.
- گفتگوی متفکرانه یی که در آن افکار افراد به چالش گرفته شوند و باعث شوند که نگاه افراد نسبت به روش‌ها و افکارشان تغییر کند.
- تعهد به کار مداوم، اجرای آموخته‌های جدید، و مستندسازی مراحل رشد شاگردان و معلم.

رشد مسلکی یعنی رشد فرد در نقش مسلکی‌اش. معلمان با کسب تجربه‌های بیشتر در نقش تدریسی خویش و آزمودن (فکر کردن به) توانایی‌های تدریسی خویش به تدریج در زمینۀ رشد مسلکی خویش نیز مجرب می‌شوند. کارگاه‌های تخصصی، برنامه‌های آموزشی، و سایر جلسات رسمی مرتبط بخشی از تجربه‌های معلم در زمینه رشد مسلکی است. رشد مسلکی، که محدودۀ آن بسی فراخ‌تر از رشد شغلی است، رشدی تعریف می‌شود که طی چرخه‌های تخصصی زندگی کاری معلم رخ می‌دهد. به علاوه، رشد مسلکی و سایر برنامه‌های سازمان‌یافته دوران خدمت برای این طرح می‌شوند که رشد معلمان را تقویت کنند و سپس آموخته‌های جدید را در آینده برای امور تدریسی به کار گیرند.

چنین نگاهی در زمینه‌ی تدریس نو است؛ زیرا سابق بر این رشد مسلکی و آموزش‌های دوران خدمت فقط متشکل از کارگاه‌ها یا برنامه‌های آموزشی کوتاه‌مدتی بودند که به معلم در زمینه‌های مختلف کارشان معلومات جدیدی ارائه می‌کردند. در طی ۱۵ سال گذشته، حرکت در مسیر اصلاح نظام معارف مبتنی بر معیارها بوده است. نتیجۀ اصلی این تلاش‌ها این بوده است که رشد مسلکی مؤثر منجر به ایجاد مبنای دانشی جدید شده است که برای گذار از روش‌های گذشته و بازسازی ساختار مکاتب مؤثر افتاده‌اند.

بسیاری از تحقیق‌هایی که در زمینۀ رشد مسلکی انجام شده‌اند به این نتیجه رسیده‌اند که رشد مسلکی معلم و دست‌آوردهای آموزشی شاگردان با هم ربط دارند. میزان تأکید تحقیق‌کننده گان مختلف بر میزان اهمیت این رابطه متفاوت است. متحول‌هایی که وجود دارند عبارت‌اند از مکتب، معلم، تفاوت بین سطح رشد شاگرد و سطح آموزش‌هایی که در صنف اتفاق می‌افتند، سهم والدین شاگردان و اجتماع، استراتیژی‌های تدریسی، مدیریت صنف، طرح نصاب آموزشی، دانش ضمنی شاگردان در بارۀ مسایل، و انگیزۀ شاگرد. به هر روی، شواهد قوی‌ای وجود دارند که دلالت دارند که فعالیت‌های مربوط به رشد مسلکی بر سطح آموزش شاگردان تأثیر مثبتی می‌گذارند.

سه ویژگی عمده و اصلی رشد مسلکی این‌هایند: فرصت‌هایی برای آموزش فعالانه، دانش در زمینۀ محتوان مضمون، و هماهنگی کلّی بین رشد کارمندان. وجود فرصت‌هایی برای آموزش فعالانه و استراتیژی‌هایی مختص به محتوا برای

رشد کارمندان یعنی این که معلم مفاهیمی را که یاد می‌گیرد در کارهای خویش اِعمال می‌کند. هماهنگی کلّی یعنی این که برنامه‌ی رشد کارمندان به عنوان واحدی منسجم نگریسته می‌شود و فعالیت‌های مرتبط به رشد مسلکی بروی یک‌دیگر پی‌ریزی شده و به ترتیب شکل می‌گیرند. با این همه، فعالیت‌های معیار برای رشد کارمندان امکان عملی‌سازی مؤثر مفاهیم را می‌گیرد و با تغییر رفتار معلم امکان دنبال کردن فعالیت‌ها سلب می‌شود.

مؤثرترین برنامه‌های رشد مسلکی ویژه‌گی‌های زیر را دارند:

- اهدف کشوری تعلیم و تربیه طبق نیازهای محلی تعدیل شده و به اهداف درازمدتی تبدیل می‌شوند که امکان دنبال کردن را داشته باشند؛
- تشویق همکاری درون‌مکتبی؛
- تقویت میزان توافق اشتراک‌کننده گان بر سر اهداف و آرمان‌ها؛
- داشتن مدیریت مؤثر؛
- دست‌رسی به وجوه مالی کافی برای مواد درسی، آوردن معلمان خارجی به مکتب، امکان تبادل معلم، و غیره؛
- تشویق و شکل‌دهی توافق میان اشتراک‌کننده‌گان؛
- پذیرش روش‌ها و باورهای کنونی اشتراک‌کننده‌گان؛
- و استفاده از آموزش‌دهندگان- مربیان خارجی.

تعیین اهداف رشد مسلکی

برنامه‌ها و کارگاه‌های رشد مسلکی به معلمان کمک می‌کنند تا به دانش خویش از محتوای مضمون و نصاب تعلیمی افزوده، مهارت‌ها و توانایی‌های خویش در زمینهٔ مدیریت صنف را بهتر کرده و درک خویش از روش‌های تدریس و توانایی خویش در زمینهٔ همکاری با همکاران را بالا ببرند.

تحصیلات و شهادت‌نامه هم در برنامهٔ رشد مسلکی عناصر مهمی هستند. امکان دارد، طی چند سال، معلمان برای حفظ جواز کنونی تدریس خویش نیاز به بالاتر بردن سطح تحصیلات خویش پیدا کنند. بنابرین، برنامه‌های رشد مسلکی باید فرصت‌هایی برای ادامهٔ تحصیل را نیز در بر گیرند؛ چه با گرفتن یک یا چند برنامهٔ آموزشی در سطح محل، چه با ثبت نام در یک مقطع تحصیلی بالاتر.

دست‌یابی به اهداف

اهداف رشد مسلکی باید بخش‌های مشخصی از جنبه‌های مختلف تدریس را بر بگیرند. انتخاب بخش‌های موردِنظر باید طبق دلایل معقولی صورت گیرد. هم‌چنان، این اهداف باید مبتنی بر نظر ناظران باشند؛ یعنی این که معلمان باید به ناظران نشان داده باشند که نسبت به تدریس و پیش‌رفت مسلکی تعهد محکمی دارند. اهداف تحصیلی باید طوری باشند که هم به معلم، هم به شاگردان و هم به ولسوالی- ناحیه یی که معلم در آن خدمت می‌کند سود برسانند.

معیارهای انتخاب اهداف رشد مسلکی: اهداف عاقلانه (SMART)

یکی از استراتیژی‌های مؤثر برای انتخاب هدف معلم در زمینهٔ رشد مسلکی این است که اهداف باید بر مبنای معیاری که به نام SMART معروف شده است انتخاب شوند. اهداف باید قابل اجرا و قابل پیمایش باشند. کلمهٔ SMART از حروف اول کلمات Specific (مشخص، دقیق)، Measurable (قابل پیمایش)، Achievable (قابل

دست‌یابی)، Result-Oriented (نتیجه‌گرا) و Time-bound (زمان‌دار) تشکیل شده است. تعیین اهداف با در نظر گرفتن به این مفاهیم و ارزیابی اهداف بر مبنای این ویژه‌گی‌ها باعث می‌شود اهدافی انتخاب کنید که تحقق‌شان ممکن باشند. همهٔ برنامه‌هایی که برای رشد مسلکی تدوین می‌شوند، باید استوار بر اهدافی عاقلانه باشند.

برنامهٔ بهبود معلم

برنامه‌ی بهبود معلم همان برنامهٔ مفصل، عمل‌محور و استراتیژیکی است که برای تعیین راه‌ها و روش‌های دست‌یابی به اهداف تدوین می‌شود. برنامهٔ رشد مسلکی برنامه یی است کلّی که معلمان فقط گاهی به آن‌ها مراجعه می‌کنند یا دست به تهیه‌ی آن‌ها می‌زنند. برنامهٔ رشد گروهی برنامه یی است که برای همهٔ کارمندان مکتب تعیین شده و همهٔ کارمندان به یک‌باره گی برای آن آموزش می‌بینند. برنامهٔ بهبود معلم، بر خلاف دو برنامهٔ مزبور، مختص به یک معلم واحد است. به علاوه، برنامهٔ بهبود معلم را خود معلم می‌نویسد. روند رشد مسلکی، که برای دست‌یابی به اهداف عاقلانه SMART در پیش گرفته می‌شود، وقتی شروع می‌شود که برنامهٔ بهبود معلم نوشته شده و موردِ تأیید اداره قرار گیرد.

افزایش میزان رضایت از شغل

برنامهٔ بهبود معلم می‌تواند به افزایش میزان رضایت از شغل منجر شود؛ به این دلیل که این برنامه‌ها برای بهبود کارکرد معلم و استفاده از توانایی‌های بالقوهٔ معلم طرح می‌شوند. برعلاوهٔ این، وقتی معلمان اجازه داشته باشند که برنامه‌های عاقلانهٔ خویش را خودشان بریزند و اهداف عاقلانهٔ خویش را خودشان تدوین کنند، بیشتر احساس خواهند کرد که آن اهداف، اهداف شخصی خودشان‌اند. از سوی دیگر، با این کار موفقیت‌هایی که در نتیجهٔ رشد مسلکی برای معلم دست می‌دهند هم موفقیت‌های خود او در نظر خواهد آمد.

بهبود مکتب

تعیین هدف برای معلم و داشتن برنامهٔ رشد مسلکی نه تنها بر خود معلمان اثر می‌گذارد که بر جامعهٔ معلمان مکتب هم اثر خواهد گذاشت. اهداف عاقلانه و برنامهٔ بهبودی، معلمان را صاحب برنامهٔ قابل‌اجرایی می‌کنند که می‌توانند با تکیه بر آن توان بالقوهٔ خویش را بالا ببرند، و در نتیجه توان بالقوهٔ مکتب را افزایش دهند.

تقویت شاگردان

وقتی معلم به شدت تلاش می‌کند تا همهٔ توان خویش را به کار بگیرد، شاگرد مستقیماً از تلاش‌های او سود می‌برد. درست است که ممکن است اهداف عاقلانه و برنامهٔ بهبودی معلم برای بهبود زمینه‌های مشخصی از تدریس (مانند تنوع در درس‌ها یا وضاحت در تشریح درس‌ها) تهیه شده باشند؛ ولی چون یکی از ویژه‌گی‌های اهداف عاقلانه این است که قابل‌دستیابی هستند، تعیین هدف و رشد مسلکی شخصی هر معلم منافع تک تک شاگردان را به بهترین وجه تأمین می‌کنند.

برنامۀ رشد مسلکی می‌تواند به اشکالی مختلف ساخته شوند؛ در هر حال، در هر برنامه یی باید جزئیات زیر گنجانده شده باشند:

- نام
- تاریخ
- هدف(ها)
- استراتیژی‌ها
- جدول زمانی
- شاخص‌ها و سنجه‌های موفقیت برنامه
- مرجع معیار تدریس باکیفیت
- تفکرات و نتایجشان (پیش‌نهادها)

در زیر دو نمونه برنامۀ رشد مسلکی آورده شده‌اند. با این حال، شما برای طرح برنامۀ رشد مسلکی خویش راه‌های متعددی دارید. برنامۀتان باید حداقل یک‌ساله و اهداف‌تان باید کاملاً روشن باشند. تعداد اهدافی که تعیین می‌کنید نباید بسیار زیاد باشد. اهدافی انتخاب کنید که بعضی از معیارها تدریسی را رعایت کرده و توانایی‌هایی را که بیشتر از همه خواهان افزودن‌شان هستند تقویت کنند. اگر برنامۀ خویش را بلندمدت‌تر و فراتر از امسال تدوین کنید هم هیچ گپی نیست؛ منتها، انتظار نداشته باشید که بتواند برنامه‌های سال‌های آینده در طی سال جاری پوشش دهید. چون چنین کاری ناممکن است. درین صورت، اگر برنامۀتان طولانی‌مدت‌تر از یک سال باشد و برای سال‌های آینده هم اندیشه هایی در سر داشته باشید، تا سال دیگر این اندیشه ها به یادتان خواهند ماند و اگر فرصت و زمان اجازه داد قادر خواهید بود به سوی آن‌ها هم حرکت کنید. این نکات را از وب‌سایت رشد معلم ایالت آلبرتای کانادا گرفته‌ایم. یکی از نمونه‌ها برای سرمعلم است، و دیگری برای معلم. به این برنامه‌ها نگاه کنید و ببینید که شما دل‌تان می‌خواهد برنامۀتان را چگونه تدوین کنید. در تمرین پایانی، که تنها تمرین این مبحث این فصل است، از شما خواسته خواهد شد تا برای اولین بار یک برنامۀ نمونه بنویسید و ببینید که چگونه می‌تواند دغدغه‌ها را به روی کاغذ پیاده کرد. در اولین تلاش، باید خودتان را محدود به دو یا سه هدف عمده کنید؛ دو یا سه هدف عمده یی که دارای بخش‌های عملی متعددی باشد و بشود هر کدام از این بخش‌ها را در نقطۀ مشخصی از سال به دست آورد. نقاطی از سال که برای تحقق اهداف خویش پیش‌بینی می‌کنید فرصتی خواهد بود تا میزان موفقیت‌ها را سنجش کرده و در صورت نیاز برنامۀ خویش را اصلاح کنید.

پلان انکشافی مدیر و اندیشۀ انتقادی

تمرین ١٤.الف) این تمرین را فقط می‌توان به عنوان نمونه به کار گرفت

مدیران افغانستانی برای مباحث ١- توانایی‌ها، ٢- زمینه‌های دل‌خواه برای رشد، ٣- اقداماتی که باید در پیش گرفته شوند، واحدهای دیگری دارند.

اداره چی- نام مدیر مکتب

بُعد دوم رهبری: تجسم رهبری آرمان‌گرایانه – مدیر از جامعۀ مکتب می‌خواهد تا در تعیین و حفظ ارزش‌ها، آرمان‌ها، رسالت‌ها واهداف مشترک مکتب همکاری کنند.

ساحۀ نیرومندی

- ایجاد رابطه یی با کارمندان، والدین و شاگردان که مبتنی بر صداقت باشد.
- توضیح دلایل نیاز به ارزش‌های مشترک، آرمانی مشترک، و یک مرام‌نامه که بخش جدایی‌ناپذیری از فعالیت‌های روزانۀ مکتب است.

- ایجاد فرصت‌هایی برای کارمندان، شاگردان و جامعه مکتب که بتوانند با استفاده از آن فرصت‌ها نظریات خویش در بارۀ عملیات مکتب را بیان کنند.

ساحات رشد

- حفظ انرژی و هم‌بسته گی لازم برای رساندن روند تغییر به سطح بعدی. چون تغییر ثابت است، لازم است تا مهارت‌هایی در خویش پدید آورم که دیگران را در مرحله اول قادر به همکاری در امور این مرحله و در مرحلۀ بعد قادر به عهده گرفتن رهبری این مرحله بکند.
- نظرخواهی‌هایی که در زمینۀ میزان رضایت صورت گرفته‌اند نشان می‌دهند که میزان رضایت شاگردان از تصمیم‌گیری‌های مکتب کم است (کم‌تر از ۷۰ درصد). من باید روش‌هایی پیدا کنم که یا شاگردان را تشویق به مشارکت کند و یا به آنان کمک کند تا دلایل شرایط موجود را درک کنند.
- مشارکت والدین شاگردان در تصمیم‌گیری‌های مکتب بیشتر از طریق کمیته‌های مختلف یا مؤسساتی است که با برنامه‌های مختلف‌مان مرتبط‌اند. بنابرین، برای این که نظریات والدین شاگردان در اغلب مسایل مربوط به شاگردان نمایندگی شود، من باید کاری کنم که سطح کنونی حضور والدین در کمیته‌ها حفظ شده و یا افزایش پیدا کنند.

نمونۀ پلان انکشاف مسلکی معلم

(این برنامه فقط یک ماه را در بر می‌گیرد و برای معلم رشتۀ کمپیوتر است. این برنامه را نمی‌توان مستقیما برای مکاتب ابتدایی یا متوسطۀ افغانستانی به کار برد. هرچند، می‌توان به آن به عنوان نمونه نگاه کرده و خلاصۀ آن را به کار گرفته و برای اهداف تدریسی خودتان آنرا اصلاح کنید).

تمرین ۱۴.ب.

خلاصه یی از اهداف اصلی (اوت لین اهداف) اهداف فرعی- استراتیژی ها و معیارهای سنجش را پلان نماید.

هدف شماره ۱: افزایش میزان استفاده از برنامه‌های گرافیکی، روش‌های تصویری، و استفاده از مواد دستی برای تدریس و آموزش شاگردان.

هدف فرعی شماره ۱: برای هر مهارت یا مبحث جدیدی، با استفاده از نقشه‌ها یا تشریح رابطۀ مفاهیم با مفاهیم ریاضی، نتایج جستجوهای شاگردان را در ذهن آنان همیشه گی کن. از شاگردان بخواه تا کاربرد مفاهیم موردِنظر را در زندگی روزمره یا محیط نشان داده و نمونه‌هایی از آن را در ساختمان مکتب بیابند.

(هر ماه برای دست‌یابی به این هدف فعالیت‌هایی تهیه کن)

استراتیژی ۲.۱	روش کشیدن دیاگرام برای سؤالات را یاد بگیر. از برنامه‌های گرافیکی یا مواد دستی استفاده کن.	اکتوبر	مشاورهٔ دونفره (J-Techno Wizard)
استراتیژی ۲.۲	فعالیت‌های گروهی برای حل مسایل، استفاده از روش‌های مختلفی برای توضیح مسایل.		
استراتیژی ۲.۳	از روش‌های تصویری و دستی متفاوتی برای سه درس واحد پنجم استفاده کن.		

تمرین ۱۴.ج.

برنامهٔ رشد مسلکی من برای امسال

با تمرکز بر رشد طولانی‌مدت

نام معلم ______________________ مکتب ______________________

مضمون ______________________ صنف ______________________

۱. به نظر من نقاط قوت من در تدریس در زمینه‌های زیرند (سه یا چهار مورد را نام بگیرید).

____

۲. دوست دارم امسال مهارت‌هایم را در زمینه‌های زیر رشد دهم:

الف ______________________

ب ______________________

ج ______________________

۳. امسال برای دست‌یابی به موارد مزبور از استراتیژی‌ها و اهداف انتخاب‌شدهٔ زیر کار می‌گیرم.

الف (اهداف موردِنظر)

الف.۱ استراتیژی‌ها (سنجش ماهانه) ______________________

ب. هدف ______________________

ب.۱ (ارقام ماهانه برای بررسی میزان پیش‌رفت) ______________________

ج. اهداف موردِنظر ______________________

ج.۱ (از کجا بدانم که به اهداف رسیده‌ام یا نه – ارقام ماهانه ______________________

۴. چه رفتارها، یا چه شواهدی نشانه‌ی حرکت به سوی اهداف تدریسی و آموزشی پنداشته خواهند شد؟

الف ______________________

ب ______________________

ج ______________________

۵. اهداف درازمدت: در نتیجهٔ تفکر در بارهٔ زندگی و شغل خویش به این نتیجه می‌رسم که دوست دارم طی پنج سال آینده کارهای زیر را انجام بدهم:

____

____

____

امضای معلم

تاریخ

_____/_____/_____

امضای سرمعلم

تاریخ

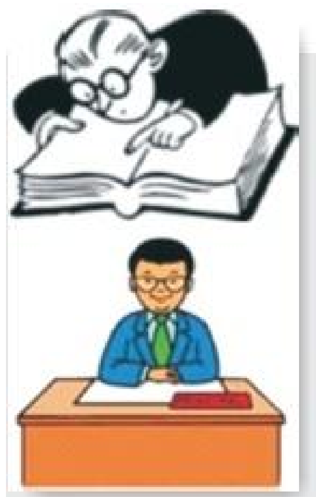
_____/_____/_____

فصل پانزدهم

بررسی و سنجش رسمی معلم و ارزیابی نهایی

نوشتن مشاهدات: گرفتن یادداشت در بارۀ فعالیت معلم

زمانیکه مدیر ران تیبیتس، به نظارت از معلمان خود می‌پردازد، از فورمه استفاده نمی‌کند. به جای فورمه، یادداشت می‌نویسد و چیزهایی را که دیده است در یادداشت‌های خویش بازتاب می‌دهد. این یادداشت‌ها گاهی کلّی هستند، و گاهی مرتبط به اهدافی مشخص.



تیبیتس می‌گوید: "من چگونه گی تعامل بین شاگرد و معلم را یادداشت می‌کنم." وی افزود: "به علاوه، اغلب وقت‌ها فقط در اوقات مشخصی یادداشت می‌گیرم. هر پنج دقیقه بعد می‌بینم که کدام شاگردان مشغول فعالیت هستند و کی‌ها نیستند. پنج دقیقه بعد باز هم یک یادداشت می‌گیرم. می‌بینم که آیا آن شاگردانی که پنج دقیقه قبل مشغول فعالیت نبودند هنوز بیکار نشسته‌اند، یا سرگرم کار شده‌اند. چه تعداد از شاگردان پیش از پایان وقت رسمی فعالیت کارهای خویش را خلاص می‌کنند؟"

تیبیتس، در نشست پس از نظارت، از یادداشت‌های خود برای گفتگو با معلم استفاده کرده و پیش‌نهادهایی را به نظرش لازم است به معلم ارائه می‌کند. او می‌گوید:" ارقامی که از این یادداشت‌ها می‌گیرم من و معلمان را به گفتگوهای بسیار مؤثری می‌کشانند."

بسیاری از مدیران دیگر در هنگام نظارت از معلم یادداشت‌هایی مفصل گرفته و فهرست‌ها و فورم‌های خانه‌خالی معیار را پُر می‌کنند. شرح چیزهای مزبور– تعامل بین معلمان و شاگردان– و چیزهایی که در صنف دیده می‌شوند از تصویر نوشتاری عرضه می‌کند که می‌توان از آن به عنوان ابزار مشاوره استفاده کرد. نوشتار، اگر به صورت فورمه صورت گیرد، بیشتر به دنبال درمان مشکلات خواهد بود. به چیزهایی خواهد پرداخت که واقعیت دارند؛ در آن برای قضاوت و تبصره جایی نیست.

فورم‌های نظارت از معلم دارای خطوطی هستند که سرمعلم در آن‌ها، با استفاده از اختصارات مخصوص خودش، جزئیات مشاهدات خویش از جلسۀ درسی را ثبت می‌کند.

طور اغلب مدیران، تمرکز خویش را بر نوشتن هدفی واحد و از پیش‌تعیین‌شده می‌گذارند؛ مثلاً، ممکن است معلم و سرمعلم پیش از پیش توافق کنند که سؤالات سطح بالا، یا استفاده از تکنولوژی یا استراتیژی‌های مشارکتی آموزشی معیار یادداشت‌گیری مشاهدات قرار داده شوند. در آن صورت، سرمعلم تنها به ثبت ارقام و معلوماتی خواهد پرداخت که مرتبط با همان هدف باشد.

مدیر لیس پاترگفت: "فهرست‌های و فورم‌های معمولی نظارت از معلم تنها چیزهایی را می‌توانند به شما بگویند که دیده یا شنیده شده‌اند. به علاوه، چیزهایی که می‌بینید یا می‌شنوید با توجه به فضای صنف یادداشت نمی‌شوند. فورم و فهرست به شما زمان یا چگونه‌گی وقوع چیزها را نمی‌گویند؛ ولی یادداشت این‌ها را با جزئیات مشخص می‌کند."

گینس و معلم تحت‌نظارتش، در هنگام دنبال کردن یادداشت‌های نظارت، در بارهٔ درس، واکنش شاگردان به درس و تفکر معلم در بارهٔ آن گفتگو می‌کنند.

معلمان، بسته به هدف و دلیل نظارت، به واسطهٔ ناظرانی نظارت می‌شوند که یا سرمعلم‌شان‌اند، یا رئیس بخش (دیپارمنت)، و یا هم مربیانی از ریاست معارف ولایت، مدیریت معارف ولسوالی و یا وزارت معارف کشور هستند. این ارزیابی‌ها به این هدف انجام می‌شوند که مشخص شود که آیا شاگردان در فضایی قرار دارند که موجب تولید نتایجی مثبت شود. فضای آموزشی تحت کنترول معلم است و معلم باید دارای توانایی‌های معیار معارف کشور باشند. این توانایی‌ها نیازمند دانش در زمینهٔ مضمونی که تدریس می‌شوند، دانش در زمینهٔ نصاب تعلیمی، دانش در زمینهٔ آموزش و رشد شاگرد، دانش پیداگوژیک در بارهٔ چگونه‌گی برنامه‌ریزی به هدف درک و آموزش شاگرد، دانش و مهارت لازم برای مدیریت صنف، شواهدی از همکاری و کار گروهی با همکاران، و توانایی کار با والدین شاگردان و اعضای جامعه هستند.

برای این که بتوان مهارت‌های تدریسی و مدیریتی معلم در صنف را ارزیابی منصفانه کرد، باید به معلم اجازه داده تا در روند ارزیابی سهم گرفته و از معیارهای ارزیابی آگاه باشد. در ارزیابی معلم باید عوامل متعددی در نظر گرفته شوند؛ از جمله، اسناد مربوط به مشاهدات سرمعلم در هنگام بازدیدهای پنج‌دقیقه یی یا نظارت‌های طولانی‌تر از صنف، و اسناد نشست‌هایی که پس از نظارت با سرمعلم گرفته شده‌اند. به علاوه، معلومات دیگری مانند میزان همکاری و مشارکت معلم در کارهای گروهی درون مکتب، گروه‌های تحقیقاتی، کارهای کمیته یی، برنامه‌های آموزشی و فعالیت‌های رهبرانه‌ی معلم نیز فراهم باشند. مهم‌ترین معلومات لازم شواهدی است که بر رشد شاگردان دلالت داشته باشند. معلم را نباید فقط با توجه به کارکرد شاگردانش در امتحان‌ها ارزیابی کرد؛ ارقام مورداِستفاده باید میزان پیش‌رفت شاگردان و سطح کارکرد کم‌کارترین شاگردان صنف در امتحان‌ها و کارهای خانه گی جریان سال را نیز نشان دهند. در مکاتبی که شاگردان از جهاتی مانند سطح اقتصاد خانواده، یا حضور افراد تحصیل‌کرده در خانواده مزیت خاصی دارند انتظار می‌رود که شاگردان از انگیزه‌های قوی‌تری برخوردار باشند و حتا اگر معلم هم کارکرد خوبی نداشته باشند هم در امتحان‌ها نمرات خوبی بگیرند. معلمانی که به شاگردانی تدریس می‌کنند که خانواده‌های شان از منابع آموزشی یا اعضای تحصیل‌کرده بهره‌مند نیستند، با چالش‌های بزرگ‌تری روبروپند و تلاش‌ها برای تقویت دست‌آوردهای شاگردان‌شان کم‌ثمرتر است. وقتی معلم بتواند در چنین حالتی از خود پیش‌رفت و بهبودی نشان دهد، باید از پیش‌رفت وی قدردانی کرد؛ درست نیست که فقط به در نظر گرفتن نمرات امتحان شاگردان معلم اکتفا کنیم.

ممکن است معلم و سرمعلم ابزارهای آتی را ابزارهای مفیدی در ارزیابی تلخیصی و تکوینی بیابند. همین ابزار در نیمهٔ اول سال توسط معلم به عنوان ابزار خودارزیابی استفاده شده و در نشست نیمهٔ سال با سرمعلم در میان نهاده می‌شود. در پایان سال باز هم همین ابزار (فورم زیر)، برای معلم و سرمعلم جدا جدا مورد استفاده قرار می‌گیرد. در نشست پایان سال این فورم‌ها مقایسه و بررسی شده و همراه با نتایج بازنگری فورم نیمهٔ سال (که در دوسیهٔ معلم وجود دارد) مورد گفتگو قرار

می‌گیرند. اگر معلمی بسیار با مشکل مواجه باشد و نیاز به رشد فراوانی داشته باشد، و اگر معلمی در خطر برکناری قرار داشته باشد، برای این که بتوان نمونه‌های رفتارهای موردِنظر را نشان داد، اسناد ارزیابی‌های تکوینی و تلخیصی دیگر معلم هم باید مورد بررسی قرار گیرند. عامل مهم در ارزیابی تلخیصی این است که ارزیابی تلخیصی مبتنی بر شواهدی است که در طی زمان جمع‌آوری شده و قبلاً هم در مورد آن‌ها با معلم گفتگو شده است. اگر معلم نگران یا نومید شده باشد، نباید شواهد جدیدی را که نشان‌دهندهٔ کارکرد ضعیف معلم هستند به وی نشان داد. معیارهای ابقاء، ترفیع، اخراج، ابقای مشروط و یا قدردانی از کارکردهای فوق‌العاده‌ی معلمان همه باید در آغاز سال تعیین شوند.

اینک، در اینجا فورمی آورده‌ایم که می‌توان آن را اصلاح کرده و هم در ارزیابی تکوینی و هم ارزیابی تلخیصی از آن استفاده کرد.

تمرین ۱۵.الف. ورق ارزیابی خودی تدریجی و نهایی، برای معلمان و سرمعلمان

در بارهٔ کارکرد خویش در همهٔ حوزه‌های چهارگانه به دقت فکر کرده و این ورق را پُر کنید. وقتی به نشست ارزیابی تلخیصی با سرمعلم می‌روید، آمادهٔ گفتگو در بارهٔ کارکردهای خویش در همهٔ زمینه‌ها باشید.

کلید:

ض = کارکردی ضعیف؛ نیازمند رشد است.

ا = کارکردی ابتدایی؛ قناعت‌بخش؛ ولی می‌توان بیشتر رشدش داد.

ق = شایستگی تخصصی قوی و در حال رشد

ف = فوق‌العاده– متمایز – دارای توانایی‌های لازم برای مربی‌گری در این بخش

حوزهٔ ۱. اِعمال دانش در زمینهٔ تدریس	ض	ا	ق	ف
۱.الف نشان دادن دانش در محتوای درس و پیداگوژی، از جمله دانش در زمینهٔ محتوای مضمون، اهداف نصاب آموزشی، و استراتیژی مناسب تدریسی				
۱.ب نشان دادن دانش در مورد سطح رشد ، ویژه‌گی‌های آموزشی، نیازمندی‌های ویژه و شرایط خانواده‌گی شاگردان				
۱.ج بیان و انتخاب اهداف تدریسی هر کدام از درس‌ها، واحدهای درسی، برنامه‌های کوتاه‌مدت و درازمدت و ارزیابی میزان آموزش				
۱.د نشان دادن دانش در موردِ منابع و توان خلاقیت در راستای کسب منابع لازم				
۱.ه تشریح درس‌ها به روش هماهنگ، جذاب، و قابل‌فهمی که شاگردان را به سوی درس و فعالیت‌های درسی جذب کنند.				
۱.و ارزیابی میزان آموزش شاگردان با استفاده از فورم‌های مختلف ارزیابی و با توجه به نتایج پروژه‌ها، کارهای انفرادی، نوشته‌های کوتاه، تشریحات صنفی، مشارکت گروهی، کارهای خانه‌گی، و امتحانات رسمی‌تر				
حوزهٔ دوم. آماده‌سازی محیط برای آموزش	**ض**	**ا**	**ق**	**ف**
۲.الف ایجاد محیط مصؤون و امنی که مملو از احترام، اعتماد، و هماهنگی باشد و				

شاگردان در آن نگران دیدن آسیب‌های فزیکی و روانی نباشند.				
۲.ب ایجاد فرهنگی آموزشی که در چارچوب جامعهٔ اسلامی افغانستان قابل قبول باشد				
۲.ج مدیریت منصفانه، تساوی‌محورانه، و مؤثرانهٔ روال‌های درون‌صنفی، از جمله مشارکت دادن شاگردان در تهیهٔ ضوابط رفتاری				
ج.د مدیریت رفتار شاگردان به طریقی سازنده، غیر تنبیهی، منصفانه، و تساوی‌محورانه؛ طوری که آموزش صنف مختل نشود.				
۲.ه مدیریت فضای صنف به گونه یی که امکان انعطاف‌پذیری در آن وجود داشته باشد؛ فضایی که جذاب بوده و شرایط مناسب برای تدریس و آموزش شاگردان در آن فراهم باشد				
۲.و حضور همیشه گی و به‌موقع در صنف، و آماده گی برای تدریس صنف. اجتناب از غیرحاضری‌های بدون‌اجازه.				
حوزهٔ سوم. مدیریت مؤثر آموزش شاگردان	**ض**	**ا**	**ق**	**ف**
۳.الف گفتار روشن، دقیق و بدون تکرار غیر ضروری با شاگردان				
۳.ب استفادهٔ درست از سؤال‌پرسی و روش‌های بحث، با نشان دادن آگاهی از سؤالات سطح‌بالاتر، واکنش مناسب به جواب‌های شاگردان، استفاده از نکات هشداردهنده، دادن فرصت لازم برای تفکر و آماده‌سازی جواب سؤال‌ها، و برقراری رابطه بین مباحثی که از سوی شاگردان مختلف مطرح می‌شوند.				
۳.ج مشارکت دادن شاگردان در درس‌ها از طریق نظارت کردن آنان در هنگام اجرای فعالیت‌ها، سهم دادن شاگردان در فعالیت‌هایی؛ مانند پروژه‌ها و کارهای گروهی، دادن گزینه‌های مختلف به شاگردان در فعالیت‌های درسی و کارهای خانه گی				
۳.د دایمی کردن کارکردهای نیک شاگردان با تقدیر از کارهای خوب و درست آن‌ها به روش‌هایی خاص، با اعلام دست‌آوردها و پیش‌رفت‌های آنان برای عموم. قدردانی از کارهای شاگردان نباید همیشه برای بهترین کارها صورت گیرد. آنچه باید تقدیر شود داشتن بیشترین میزان پیش‌رفت است. معلم باید خبرهای خوب مربوط به کارکردهای شاگردان را به اطلاع والدین آن‌ها هم برساند				
حوزهٔ چهارم. مسؤولیت‌های مسلکی و مسؤولیت‌های رهبرانه	**ض**	**ا**	**ق**	**ف**
۴.الف شواهدی از تفکر در بارهٔ تدریس و آموزش در صنف‌تان، و در حالت گسترده‌تر در مکتب				
۴.ب نگه‌داری اسناد دقیقی از حاضری، کارکرد و پیش‌رفت شاگردان				
۴.ج برقراری ارتباط مناسب با خانواده‌ها				
۴.د رشد و بهبود متخصصانه				
۴.ه مشارکت در امور مکتب و همکاران در جامعه آموزش مسلکی و رهبری امور				

پنجم. توانایی‌های دیگری که مخصوصاً برای مکتب شما و شخص شما به عنوان معلم کارآمدی داشته باشند (چه برای آن‌ها سندی وجود داشته باشد، چه نه).	ض	ا	ق	ف
۵.الف)				
۵.ب)				
۵.ج)				
۵.د)				
۵.هـ)				

تبصره‌ها: برای هر کدام از بخش‌هایی که در بالا ستون ضِ آن‌ها را علامت زده‌اید یک توضیح نوشته و برای بهبودی آن‌ها برنامه بنویسید. چنین فورمی هم برای بحث در هنگام بازنگری برنامۀ سالانۀ رشد مسلکی سودمند باشد، و هم در هنگام تصمیم‌گیری در بارۀ چیزهایی که باید در برنامۀ سال آینده رشد مسلکی خویش در نظر بگیرید.